# المعرفة 113

العدد (١١٣) شعبان ١٤٢٥هـ - سبتمبر/ أكتوبر ٢٠٠٤م




لكي تتفوق ثقافتنا العقل أولاً..

كفاءة التعليم السعودي لا تتأثر بعوامل مؤثرة!

الرجال في خطر

عبدالله الناصر : فشلت في أن أغير لوني !

التعليم في تشيكيا

أقزام الشرق يتفوقون على عمالقة الغرب

مجلة « المعرفة » تهنئ كافة قرائها .. من معلمين ومعلمات وطلاب وطالبات ، وآباء وأمهات ببدء العام الدراسي الجديد .

وتدعوا الجميع إلى المشاركة في صنع عام دراسي مليء بالطموح .. والتسامح .. والنجاح .

وتذكروا دوماً أن :

بداية العام الدراسي لا تقل « أهمية » عن نهايته !

المعرفة



مجلة شهرية تصدر عن
وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز
وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

العدد (١١٣) - شعبان ١٤٢٥ هـ - سبتمبر/أكتوبر ٢٠٠٤م



إدارة النشر
Rawnaa
Specialized Communication
روناء للإعلام المتخصص

ردمد: ١٣١٩-٦٢٠٠

البند الأول : المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.
البند الثاني : تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

# المحتويات

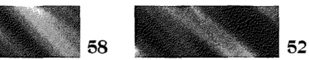


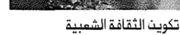
بسم الله الرحمن الرحيم

## الحصة الأولى

أنهت الإجازة الصيفية، قبل أيام قلائل، سهرها وفوضويتها ووقتها المطوط وسلمتنا مرهقين مكدودين إلى خيط العمل المنتظم ليكمل بذلك الناس دورتهم على العام، أو لنقل لتكمل السنة دورتها، هناك من يحتاج «إجازة» من الإجازة، وهناك من يعلم أنها انتهت، وهناك من استثمرها بالخير والمفيد لمستقبل أيامه، وهناك من تعرف على هواية جديدة، وهناك من أزجاها في مثل ما أزجى سابقاتها فلم يستفد من الدرس ولم يخرج من معترك التجربة بفائدة. وعلى كل «الحالات» عاد الناس إلى مجاريهم، فكل يجري لمستقر له بحثًا عن الرزق والمجد وتحقيق الذات وأهداف أصغر من ذلك أيضًا.

التعليم الشريحة الكبرى من المجتمع، عاد إلى اتساقه وانتظامه واستقبلت المدارس التي أبقى بعضها بابه مفتوحًا لمناشط الصيف ومستثمريه من الطلاب وأوليائهم والمعلمين، استقبلت هذه المدارس طلابًا لم يعودوا طلاب العام الماضي، فمنهم من نجح في الاختبارين: اختبار الدراسة واختبار الإجازة معًا فهو مسرور مبتهج، ومنهم من عاد بالنجاح في اختبار الإجازة فقط إما سفرًا أو قراءة أو «تسدحًا» أو تدريبًا، وهم في الحالات سواسية في «واجب» قضاء الإجازة، فانتظمت الفصول والحصص والطوابير وساعات المنبه و«البواري» الصباحية، وعاد المعلم إلى وقفته وعمله لمستقبل جديد، لكن الملحوظ أن اختبار الإجازة يزداد صعوبة سنة بعد أخرى في ظل تناسل الملهيات، فهل تراك من الناجحين؟ المعرفة









## المراسلات


باسم: رئيس التحرير
ص.ب ٢٣٠٠٠٧ - الرياض ١١٣٢١
هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩
فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠
Letters should be sent to:
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com


## الأسعار


السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،
الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،
البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠ بيسة،
اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،
الأردن ١,٢٥ دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،
مصر٥ جنيهات،السودان ١٥٠ ديناراً ،
المغرب ١٥ درهماً.

## الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.
سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.
سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

## للاشتراك

الرياض: هاتف: ٤٧٢٧٨٥٨-٤٧٢٧٨٤٦
فاكس مجاني: ٨٠٠١٢٤٢٢٧٧

Subscriptions@rawnaa.com

## للإعلان

الرياض:٤٧٢٧٧٩٢ ـ ٤٧٨٥٣٢٢ ـ فاكس: ٤٧٢٧٨١٨
Advertising@rawnaa.com
روناء للإعلان والتسويق
ص . ب ٢٦٤٥٠ الرياض ١١٤٨٦

الإعلانات في المنطقة الغربية:آلاء المطورة للدعاية والإعلان

ALA'A Developing

آلاء المطورة

هاتف: ٦٦٨٠٨١٨ ـ تلفاكس:٦٦٠٦١٦٨
ص .ب ٢٢٨٣٦ جدة ٢١٤١٦

الوطنية

للتوزيع

## التعليم في تشيكيا

# أقزام الشرق يتفوقون على عمالقة الغرب

أسامة أمين - ألمانيا

**ربما كانت الصفعة التي وجهها المعلم العاطل عن العمل للمستشار الألماني جيرهارد شرويدر في شهر (مايو) الماضي، أقل وطأة من الصدمة التي انتابت الألمان من التصنيف الذي وضع مستوى نظامهم التعليمي في المرتبة الحادية والعشرين، ليس ذلك فحسب، بل إن دولة صغيرة مثل تشيكيا تسبقهم بمراحل، بل وتسبق الدانمارك، والولايات المتحدة، والمجر، واليونان، وليس هناك أفضل منها في التعليم، بين الدول الصناعية، سوى تسع دول فقط .**

هذه الدولة كانت دومًا سببًا في إثارة الاهتمام، فيكفي أن محاولة الحكومة الكاثوليكية في عام ١٦١٨م هدم ثلاث كنائس بروتستانتية، قد أدت إلى قيام الجماهير الغاضبة، بإلقاء ثلاثة من قادة الحكومة، من شباك القصر، واندلعت على إثر ذلك نار الحرب بين الطائفتين المسيحيتين، التي اتسعت لتشمل معظم دول أوروبا، واستمرت ثلاثين عامًا، قضت خلالها تلك الحرب على الأخضر واليابس.

وبعدما وقع الزعيم النازي أدولف هتلر في ٢٩ سبتمبر ١٩٣٩م مع فرنسا وبريطانيا، اتفاقية ميونيخ التي نصت على ضم الأقاليم التشيكية، التي تقطنها الأقلية الألمانية، إلى أراضي الرايخ الألماني، انتظر التشيك حتى انتهت الحرب، ثم قاموا بتشريد ثلاثة ملايين ألماني من هناك، وأعادوا أراضي بلادهم، إلى حظيرة الوطن. وتم هذا الطرد بموافقة الدول المنتصرة، وبناء على (قانون بنيش)، وهو القانون الذي تأبى تشيكيا إلغاءه حتى اليوم.

وحتى في الوقت الحالي ما زالت تشيكيا تؤدي دور القزم المشاكس، الذي يعرف كيف يحافظ على التوازنات الكثيرة، فهو مستمر في استثارة الجارة العملاقة ألمانيا، برفض رئيس برلمانها مؤخرًا قبول أعلى وسام تمنحه ولاية بافاريا الألمانية، المتاخمة لبلاده، في أثناء الاحتفالات بانضمام تشيكيا في مطلع مايو إلى الاتحاد الأوروبي. وهو الجار العنيد، الذي يرفض تهديدات النمسا له، بوقف تشغيل مفاعل (تيميلين)، الذي لا تتوفر فيه مقاييس الأمن الأوروبية، معتبرًا أن النمسا لم تكن الضحية الأولى للنازية، بل الحليف الأكبر للنازيين، علمًا بأن هتلر من مواليد النمسا، وليس ألمانيا كما يظن الكثيرون.

ليس هذا فحسب - بل على العكس من تركيا التي تقّبل العتبات من أجل الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي - أعلن الرئيس التشيكي فاسلاف هافيل أن الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي هو اضطرار أكثر منه رغبة، وذلك حتى لا تتحول تشيكيا - من وجهة نظره - إلى جزيرة معزولة في أوروبا، مؤكدًا في الوقت نفسه أنه بصدد تعزيز العلاقة مع الولايات المتحدة، لكي تقف بجانبه في أي مواجهة مع الأعضاء الكبار داخل الاتحاد مثل ألمانيا وفرنسا .

**التعليم**

كان الاهتمام البالغ بالتعليم في تشيكيا

سببًا في جعلها دومًا في طليعة الدول الأوروبية، علاوة على أن نسبة التعليم فيها أعلى من المتوسط الأوروبي، خصوصًا في مجال تعليم الإناث، وإلى جانب وجود أول جامعة هناك، والتي تأسست عام ١٣٤٨م، وقد تأثر النظام التعليمي في تشيكيا، أو تشيكوسلوفاكيا وقت اندماجهما معًا، بالنظام التعليمي النمساوي، بسبب هيمنة الإمبراطورية النمساوية عليها، ولذلك نلاحظ التأرجح في نظم التعليم، فالمرحلة الابتدائية (الأساسية) تستمر تارة ست سنوات، وتارة أخرى ثماني سنوات، ومرة ثالثة تسع سنوات.

وجدير بالذكر أن تشيكيا تنفق ٤,٥٪ من إجمالي الناتج القومي على التعليم، ويتم تمويل قطاع التعليم من ميزانية وزارة التعليم والشباب والرياضة، وتساهم المحليات الأربع عشرة، في تمويل رياض الأطفال، وينص قانون التعليم الجديد الساري منذ عام ٢٠٠١م، على حق الأقليات في تلقي تعليمهم بلغتهم الأصلية.

وقبل الخوض في تفاصيل النظام التعليمي

## التشيك في سطور

تقع جمهورية التشيك في قلب قارة أوروبا، وكانت في السابق جزءًا من جمهورية تشيكوسلوفاكيا التي كانت تضم التشيك والسلوفاك، وذلك قبل أن تنقسم الجمهورية إلى دولتين مستقلتين عام ١٩٩٣م. تبلغ مساحة جمهورية التشيك ٧٨٨٦٤ كم مربع، ما يجعلها من ضمن الدول الأوروبية الصغيرة، ويبلغ عدد سكانها ما يقرب من ١٠ ملايين نسمة، وتنقسم إلى ١٤ محافظة أهمها العاصمة براغ وبوهيميا ومورافيا وسيليسيا.

وبسبب موقع البلاد في منتصف أوروبا كانت دومًا على مفترق طرق الثقافات الأوروبية المختلفة، وتقلبت ما بين الشرق والغرب، ما بين الولاء للشيوعية والكتلة الشرقية وحلف وارسو القديم، وبين الكتلة الغربية وحلف شمال الأطلنطي الذي انضمت إليه البلاد مؤخرًا. وهي ضمن الاتحاد الأوروبي الآن.

يرجع تاريخ مدينة براغ التي تمتد على ضفتي نهر فلتافا إلى أكثر من عشرة قرون، وتمتاز المدينة بتكامل فريد بين مختلف مدارس الفن المعماري، يتراوح بين الطراز القوطي والروماني ومباني عصر النهضة وعصر الباروك والعصر الكلاسيكي والعصر الحديث.

وتسمى براغ بمدينة الجسور، وذلك لوجود خمسة عشر جسرًا فيها، يمر أربعة عشر منها فوق نهر فلتافا، والجسر الأخير يمر فوق وادي نوسله الفسيح. ومن أقدم تلك الجسور وأهمها من حيث القيمة التاريخية هو جسر كارل الذي شيد عام ١٣٥٧م، ويحمل اسم أشهر ملوك التشيك كارل الرابع الذي أمر ببنائه، وهذا الجسر يسبق الطريق الملكي الذي يعد أشهر طريق سياحي في براغ ويصل بين مركز المدينة وقلعة براغ التاريخية التي تشرف على المدينة من فوق تلالها الخضراء.

وتتميز تلك القلعة بتباين الفنون المعمارية فيها، والتي تعد شاهدة على التطور المعماري. وتعطي ضفاف الجزر الصغيرة في نهر فلتافا بعداً آخر لجمال النهر والقلعة. وتتمتع براغ بعدد كبير من المباني التاريخية الدينية وقباب وأبراج المتاحف المطلية بالذهب والمسارح وصالات العرض الموسيقية ومعارض التحف الفنية.

**السياحة العلاجية**

تنفرد جمهورية التشيك عن معظم الدول الأوروبية

التشيكي، يمكن تلخيصه في التالي:
* روضة أطفال من ٣ ـ ٦ سنوات.
* مرحلة ابتدائية من سن ٦ ـ ١٤ سنة (أي لمدة تسع سنوات)، ويمكن إنهاؤها مبكرًا في حالة نبوغ التلميذ، والانتقال بعد الصف الخامس إلى مرحلة ثانوية تستمر ثماني سنوات، أو بعد الصف السابع لمرحلة ثانوية تستمر ست سنوات.
* مرحلة ثانوية من سن ١٥ ـ ١٩ أي لمدة أربع سنوات.
* الدراسة الجامعية أو معهد فني عال من سن ١٩ ـ ٢٢.
* الماجستير من سن ٢٢ ـ ٢٥.
* الدكتوراه من سن ٢٥ سنة.

**رياض الأطفال**

بدأ وجود رياض الأطفال يأخذ طابعًا منظمًا، في تشيكيا في عام ١٨٢٢م، وكانت القوانين النمساوية، تفرض الانصياع للوائح التي تصدرها فيينا، والتي لا تراعي الأوضاع الخاصة لكل منطقة تابعة لتاج مملكة هابسبورج، لكن المسؤولين التشيكيين، قرروا تجاهل هذه اللوائح، وعدّلوا القوانين

بمقومات السياحة العلاجية الفريدة، منذ بداية القرن الخامس عشر، وتقع منتجعات العلاج الطبيعي في مدن منتشرة في مناطق ذات طبيعة خلابة وأجواء صحية، كما يتسم معمارها بالأصالة التاريخية والقيمة المعمارية الكبيرة.

ويرجع تطور العلاج الطبيعي في جمهورية التشيك إلى أواخر القرن الثامن عشر الميلادي عندما انتشرت دور العلاج الطبيعي في البلاد، والتي تتميز بعدد لا حصر له من ينابيع المياه المعدنية الصافية، وإلى جوارها صفان من الأعمدة والأشجار، وسميت تلك الممرات العلاجية باسم الكولونادة، وزاد الاهتمام بتحسين نوعية المصادر الطبيعية للمياه المعدنية، حيث بدأت تجرى عليها الفحوصات الكيميائية والعملية بصورة متزايدة، ويأتي زبائن المصحات العلاجية من جميع أنحاء العالم، وإلى يومنا هذا تفتخر مصحات العلاج الطبيعي في مدينتي كارلوفي فاري وتيبليتسه فتشيخاخ بأن القيصر الروسي بطرس قد عولج فيها، إضافة إلى الملك الإنجليزي إدوارد السابع والأرستقراطي الشهير ألبريخت فالديشتين، وكانوا يترددون عليها كثيرًا.

وفي التاريخ المعاصر كان يتردد على منتجعات العلاج الطبيعي التشيكية كبار أعلام الثقافة الأوروبية ومنهم على سبيل المثال جوته، وشيلر، وشوبان، وبيتهوفن، وفاجنر وغيرهم كثير. وإذا كان القرن الثامن عشر هو عصر نشأة وتطور العلاج الطبيعي، فإن القرن التاسع عشر هو عصر ازدهاره، وفيه بدأت مرافق العلاج الطبيعي تستكمل وتتسع لتتحول إلى مجمعات حديثة كاملة، وظهرت وسائل جديدة للعلاج الطبيعي ليتحول العلاج الطبيعي التشيكي إلى مفهوم كامل مستقل بذاته، وتتحول المصحات لتصبح مراكز اجتماعية وثقافية وملتقى للرحلات السياحية، تقدم برامج الاستجمام وإعادة التأهيل والراحة وتجديد النشاط ومقاومة الضغط العصبي، كما تقدم العديد من الأنشطة الرياضية مثل الجولف والسياحة على الدراجات والجري وتحسين اللياقة البدنية والتنس وغيرها.

**محميات طبيعية**

حولت الحكومة التشيكوسلوفاكية القديمة منطقة مورافا التي تتميز بسلاسل جبال شاهقة مغطاة بغابات كثيفة، ويجري من خلالها العديد من الأنهار والسواقي الصغيرة والكبيرة - إلى محمية طبيعية عام ١٩٥٦م - لتكون بعد ذلك عدة بحيرات طبيعية وأحواضًا مائية كبيرة تسير مياهها على سفوح الجبال وداخل الغابات وتتدفق منها الينابيع العالية وسط الجبال.

كما تعتبر سياحة المغارات من السياحات الرائجة التي شقت طريقها إلى هذه المناطق بعد حملات أتاحت اكتشاف معظم المغارات الواقعة فيها مطلع الثلاثينيات من القرن الماضي.

وعندما احتلت القوات الألمانية تشيكوسلوفاكيا بدأت هذه المناطق تعيش مرحلة الانتعاش بوصول السياح الألمان إليها، ويقال إن مغارات شومافا وهي جزء من مناطق إقليم مورافا وعاصمته مدينة برنو الصناعية المعروفة، حازت إعجاب السائح الألماني، الأمر الذي جعل هتلر يصفها بأنها ثروة جديدة وقعت في أيدي الألمان كغنيمة حرب. وتضم جبال شومافا مئات المغارات الطبيعية الكبيرة والصغيرة، تمتد مساحة المحمية منها ٩٢ كيلومترًا مربعًا.

بحيث تتناسب مع الوضع في تشيكيا.

وصدرت أول قوانين تنظم عمل هذه الرياض التشيكية بعينها، في عام ١٨٢٩م، واستمر العمل بها حتى عام ١٩٤٨م، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأت الحضانات الألمانية الخاصة في قبول الأطفال، ونص القانون الصادر في عام ١٩٤٨م على توفير مربيات للأطفال بلغتهم الأم، ثم جاء الإصلاح التعليمي في عام ١٩٥٥م ليحدد المهارات التربوية والتعليمية اللازم اكتسابها، خلال سنوات الروضة. وفي عام ١٩٦٠م وبعد انتشار ظاهرة عمل الأمهات، تقرر مساهمة وزارة الصحة في إنشاء مراكز لرعاية الأطفال منذ الولادة، وحتى سن التحاق الطفل بالروضة في الثالثة من العمر، ثم حدد القانون الصادر في عام ١٩٦٧م، ما يجب أن يصل إليه الطفل، من نضج في النواحي العقلية والأخلاقية والجمالية والبدنية، والعمل التربوي، عند بلوغ السادسة من عمره، وأهمية تحقق

لا يزيد عدد تلاميذ الفصل على ٣٠ تلميذًا، لكن المتوسط يتراوح بين ١٧ تلميذًا و٢٥ تلميذًا، في حين يقل عددهم في فصول التلاميذ المعوقين، وأطفال الأقليات العرقية، إلى أقل من ذلك بكثير

وتنقسم مغارات شومافا إلى نوعين من ناحية الجدران والسقوف الهندسية الطبيعية، فمنها ما يعرف بالمغارات الجافة، وهذه تتكون جدرانها من بلورات كريستالية تتدلى إلى الأسفل بأشكال هندسية رائعة، تبث ألوانًا طيفية جميلة للغاية، ومنها المغارات الرطبة التي تكوّن سقوفها أشكالاً هندسية زجاجية من الجليد المتجمد والمتدلي بقياسات مختلفة.

**القلاع والقصور**

تفيض بلاد التشيك بثروة كبيرة غير عادية من الآثار الثقافية، وهناك أكثر من ألفي قلعة وقصر تاريخي تعد أحد أبرز وأهم معالم التراث الثقافي في البلاد بقيمتها التاريخية الهامة، وتمتلك الدولة غالبية القلاع والقصور في البلاد، ولكنها أعادت الكثير منها إلى أصحابها من أبناء وورثة السلالات الأرستقراطية العريقة والمؤسسات الدينية المختلفة، وقام المالكون بترميم تلك الممتلكات وفق طابعها الأصلي وفتحوا أبوابها للزوار.

والقلاع والقصور التشيكية مجهزة بمجموعات ثرية من التحف والآثار الفنية، ومجموعات نادرة من اللوحات القيمة والأسلحة والخزف والزجاج وشتى المقتنيات من المنتجات الفنية الحرفية. وفي الوقت الحالي هناك ما يربو على ستين قلعة وقصرًا وأطلالاً مدوّنة في قائمة الآثار الثقافية الوطنية الهامة، وبعضها أيضا مدوّن في سجل (التراث الثقافي والطبيعي العالمي)التابع لمنظمة اليونسكو.

ومنذ فجر التاريخ التشيكي كانت تقام في البلاد في قلب القارة الأوروبية قلاع وحصون دفاعية الطابع للتصدي لهجمات الجحافل المدمرة من البلدان المجاورة. وقد بنيت القلاع الدفاعية على تلال ومناطق صخرية وعرة يصعب الوصول إليها أو في مواقع محاطة بالمياه. ويمكن للزائر أن يلاحظ اليوم في محيط القلاع وأطلالها بقايا محاولات الحصار التي سعى الغزاة في الماضي إلى ضربها حول البلاد، فهناك آثار لمعسكرات ومواقع للرماية وخنادق ومتاريس ضخمة.

وفي مطلع الثلاثينيات من القرن الثالث عشر الميلادي شهدت البلاد تشييد قلاع أرستقراطية ملكية ليست من أجل الدفاع فحسب، ولكن أيضًا تعبيرًا عن وجاهة أصحابها ومكانتهم الاجتماعية، والعديد منها محاط بالحدائق والبساتين الرائعة الجمال والمصنوعة من الأخشاب النادرة وتمتلئ بالأعمال الفنية والمعمارية الرائعة.

وهناك قصور عريقة أخرى مثل قصر موستوف قرب مدينة خيب، وقصر سيخروف في مقاطعة ليبيرتس، وقصر ديتينيتسه في محافظة يتشين.

والجولة بين القلاع والقصور ما هي إلا جزء من رحلة (رومانسية) تبدأ في مانهايم وتنتهي في براغ، وتمر بتسعة مواقع داخل الأراضي التشيكية، وتقدم للزائر ملخصًا عن تطور فن العمارة الأوروبي خلال ألف عام.

**المصدر: مجلة الجزيرة العدد ٨٥ الموسوعة العربية**

النمو الشامل والمتميز بالانسجام، لما يهيئه للتعلم الناجح.

ولكن مع قدوم عام ١٩٨٩م توقف العمل بجميع هذه القوانين التعليمية، بعد انتهاء الشيوعية، حيث رأى الكثيرون أنها لا توفر حيزًا للاحتياجات الفردية للطفل، ولا تترك المجال لإبداع المربيات في الروضة، وأصبحت هناك روضة نصف اليوم، إلى جانب روضة اليوم الكامل.




ويكمن الفرق بين الروضة وغيرها من المؤسسات التعليمية، في أن الحضور فيها ليس إلزاميًا، وليس لها جدول زمني ودراسي محدد، والسن المحددة للحضانة هي من ٣سنوات إلى ٦ سنوات، ولكن يمكن التحاق الأطفال بالروضة من سن عامين، عند الحصول على شهادة طبية بذلك، وبشرط توفر القدرة البدنية والنمو العقلي لذلك، بالإضافة إلى أن هناك حضانات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين).

ويتم تقسيم الأطفال في الحضانة تبعًا لأعمارهم، مع مراعاة قدراتهم العقلية، ولكن هناك حضانات تقسم المجموعات بالعدد فقط، مع خلط الأعمار، والقدرات العقلية المتباينة، في نفس المجموعة، ويتراوح حجم المجموعة من ٢٢ إلى ٢٤ طفلاً.

**الأهداف من الروضة**

* المساهمة في التربية، التي تتواءم مع الاحتياجات الطبيعية للطفل، في هذه المرحلة العمرية، وفي نمو شخصيته، وذلك في إطار من التعاون بين الأسرة والروضة.
* تسعى الرعاية التربوية في فترة الروضة إلى دعم النمو البدني والنفسي للطفل.
* العمل على تهيئة الطفل لتحقيق نموه الفردي.
* توفير الرعاية الثقافية والاجتماعية للطفل، بما يؤهله للالتحاق بالمرحلة الابتدائية.

**المنهاج التعليمي**

بعد إلغاء التعليمات التي كانت مطبقة في فترة العهد الشيوعي، جرى إقرار تعليمات جديدة في مارس ٢٠٠١م، وذلك بعد حوار على نطاق واسع، بهدف تطوير برامج الرعاية في فترة الروضة، وبدأ سريانه الفعلي في سبتمبر٢٠٠٣م، علمًا بأن كل روضة كانت تتولى قبل هذا التاريخ، إعداد برنامج تربوي تضعه بنفسها يميزها عن غيرها، قبل عرضه على الجهات المسؤولة لاعتماده فقط، ومنذ ذلك الحين أمكنَ توفير دورات للمربيات، في الفترة السابقة لسريان القانون، بحيث تتمكن من إعداد البرامج المطلوبة.

**الطرق التعليمية**

تركز كل الطرق التعليمية الأساسية في الروضة، على مجال النمو البدني والنفسي والجمالي، في إطار الأنشطة الفردية، وفي إطار الفريق، والعمل على تنمية جميع المهارات. وفي عام ٢٠٠٢م قررت شركة (آي بي إم) الأمريكية بالتعاون مع وزارة التعليم التشيكية، مشاركة ١٢٠ روضة في مشروع، تقوم بموجبه شركة (آي بي إم) بتوفير أجهزة

كمبيوتر مع الأثاثات الضرورية لاستخدامه، كما شمل المشروع تدريب المربيات أيضًا.

**التقييم**

رغم أن مرحلة الروضة لا اختبارات فيها، فإن المربيات يقمن بمراقبة كل طفل على حدة، للتعرف على القدرات البدنية والعقلية لديه، للالتحاق بالمدرسة الابتدائية. ولابد من توفر احتياجات الأطفال في هذه السن من غرف للنوم، وغرف تناول الطعام، وحدائق لممارسة الأنشطة الخارجية. كما تتوفر الاحتياجات الخاصة للأطفال، مثل متخصصين في علاج صعوبات النطق، علاوة على الأنشطة الإضافية، بعد الحصول على موافقة الأهل، مثل ممارسة السباحة، والقيام بزيارات للمناطق الريفية، وتعلم اللغات الأجنبية، والاشتراك في دورات تعلم الموسيقا. وغالبًا ما تكون هذه الأنشطة الإضافية مقابل رسوم، يدفعها الأهل.

**إحصائيات ٢٠٠٢م/ ٢٠٠٣م**

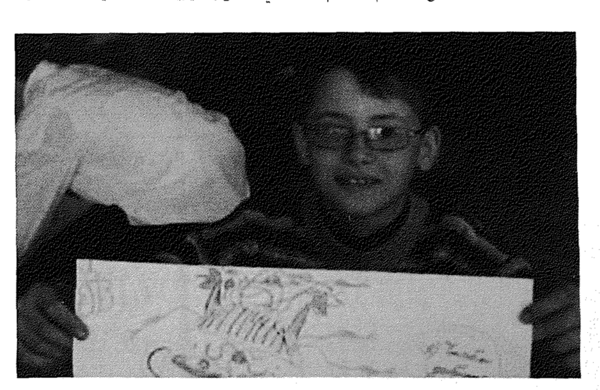
* نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣و ٥، والملتحقين بالروضة ٥,٨٧٪.
* نسبة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٣ أعوام، والملتحقين بالروضة ٥,٢٤٪.
* نسبة الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ٦ أعوام، والذين ما زالوا ملتحقين بالروضة ٥,٢٤٪.
* عدد الأطفال في رياض الأطفال حوالي ٢٨٠ ألف طفل.
* عدد رياض الأطفال ٥٥٥٨ روضة.
* عدد المربيات ٢٢ ألف مربية.

**التعليم الإلزامي**

**نظرة تاريخية**

تقرر في عام ١٧٧٤م فرض إلزامية التعليم في تشيكيا، وكانت الإمبراطورية النمساوية التي تحكمها، قد حددتها بست سنوات، وكان التعليم في الصفوف الأولى، يقتصر على تعليم أساسيات القراءة والكتابة والرياضيات، والتربية الدينية، وبعد الانتهاء من (المرحلة المبسطة)، كان التلاميذ ينتقلون إلى المرحلة العليا، وفيها كان تلاميذ القرى يدرسون العلوم الزراعية، أما تلاميذ المدن فكانوا يدرسون العلوم الصناعية، علاوة على أساسيات اللغة اللاتينية، ومواد التاريخ، وعلوم الطبيعة، والفن. وكانت المدارس الابتدائية منتشرة في كل مكان، داخل المدن وخارجها، على عكس المدارس العليا المجهزة التي كان وجودها مقتصرًا على المدن الكبرى فقط..

وفي سنة ١٨٦٩م تقرر زيادة مدة التعليم الإلزامي إلى ثماني سنوات، من سن السادسة حتى الرابعة عشرة، وفي عام ١٩٢٢م صدر قانون إصلاح التعليم، والذي قضى بألا يزيد عدد تلاميذ الصف الواحد



على ثمانين تلميذًا، وتبعته قوانين أخرى قللت العدد إلى ٦٠، ثم إلى ٥٠ تلميذًا. وفي عام ١٩٤٨م أصبح التعليم الإلزامي تسعة أعوام، خمس سنوات للابتدائي، وأربعًا للمتوسط. وبعد الحرب العالمية الثانية تقرر خفض سنوات التعليم الإلزامي إلى ثماني سنوات، وفي عام ١٩٦٠م عودة إلى نظام السنوات التسع، وفي الفترة من ١٩٧٩م إلى ١٩٨٩م جرى تقسيم التعليم الإلزامي إلى مرحلتين كل منها تستمر أربع سنوات، وفي الفترة من عام ١٩٩٠م إلى ١٩٩٥م جرى التقسيم إلى ثلاث مراحل تستمرالأولى منها أربع سنوات، ثم أربع أخرى للمرحلة الثانية، ثم سنة واحدة. وأخيرًا منذ عام ١٩٩٠م وحتى الآن عادت فترة التعليم الإلزامي لتكون أربع سنوات للابتدائي، وخمس سنوات لما يعرف بالمرحلة الثانوية الأولى.

**الالتحاق بالمدرسة**

يتحمل ولي الأمر مسؤولية تسجيل ابنه أو ابنته في الموعد المقرر، ويتعهد بمتابعة حضوره وانتظامه في ذلك. وإذا أهمل في ذلك يدفع غرامة مالية باهظة، وإذا تكرر ذلك يعتبر قد ارتكب (جريمة) جنحة، يكون عقابها رادعًا.

ويلتحق الأطفال في تشيكيا حاليًا بالمدرسة الابتدائية التي تقع في منطقتهم السكنية، إلا إذا كانت هناك مبررات للالتحاق بمدرسة خارجها، مثل عدم توفر التعليم باللغة الأم، في المدرسة القريبة من المنزل. ويجري تسجيل الأطفال للصف الأول، في الفترة من ١٥يناير إلى ١٥ فبراير، وتجرى عندئذ مقابلة شخصية، يجري فيها اختبار قدرات للطفل، وبخاصة قدرته على الكلام.

والأصل أن يكون الطفل قد أكمل السنة السادسة من عمره، ولكن يمكن التجاوز عن أشهر قليلة، بعد اجتياز الطفل لاختبار القبول، الذي يحدد مدى نضجه الذهني والنفسي لخوض الدراسة بالمرحلة الابتدائية، وإذا ظهر عكس ذلك أعيد إلى الروضة ليبقى بها سنة أخرى، بل وفي بعض الأحيان عامين، إذا اقتضى الأمر، وبشرط موافقة الوالدين. وأحيانًا يتقرر انتقال التلميذ إلى مدارس الرعاية الخاصة، أو إعفاؤه من الحضور إلى المدرسة إذا كانت حالته الصحية لا تسمح بذلك على الإطلاق، بشرط متابعة الدراسة من المنزل.

**تقام دورات تقوية لتلاميذ الأقليات (الغجر) ولأبناء طالبي الحصول على اللجوء، بشرط أن يتراوح عددهم من ١٠ إلى ١٥ في المدرسة، وإذا انخفض العدد إلى أقل من ٧ يتم إلغاء الدورة. وقد بلغ عدد هذه الدورات في العام الدراسي ٢٠٠٠م/ ٢٠٠١م أكثر من ١٠٠ دورة**

وتبعًا لآخر الإحصاءات المتوفرة فإن ٢٣٪ من الأطفال الذين تزيد أعمارهم على ٦ سنوات يلتحقون بالصف الأول من المدرسة الابتدائية، مقابل ٠,٩٪ من الأطفال الذين سنهم أقل من ٦ سنوات، والبقية هم غالبية الأطفال، الذين يلتحقون بالمدرسة في سن السادسة.

**المرحلة الابتدائية**

تنقسم المرحلة الابتدائية إلى مرحلتين: الأولى من الصف الأول حتى الخامس، والثانية من الصف السادس حتى التاسع. وفي المرحلة الأولى من التعليم الإلزامي، يتولى معلم الفصل تدريس جميع المواد تقريبًا، باستثناء اللغات الأجنبية، ومادة العلوم الفيزيائية، ويعين معلم آخر كمساعد لمربي الفصل، في حالة زيادة عدد تلاميذ الفصل عن المعتاد، أو في حالة وجود نسبة من الأطفال من الأقلية الغجرية.

ويتراوح عدد الحصص الأسبوعية بين ٢٢حصة و٢٥ حصة، مدة كل منها ٤٥ دقيقة، ويحق لمعلم الفصل أن يقلل أو يزيد من وقت الحصة، مراعاة لاحتياجات التلاميذ، بشرط عدم إرباك الجدول المدرسي.

ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل على ٣٠ تلميذًا، لكن المتوسط يتراوح بين ١٧تلميذًا

و٢٥تلميذًا، في حين يقل عددهم في فصول التلاميذ المعوقين، وأطفال الأقليات العرقية، مثل (الغجر) إلى أقل من ذلك بكثير. وتبلغ نسبة المعلمين إلى التلاميذ معلم واحد لكل ٢٠ تلميذًا.

ويبلغ متوسط عدد التلاميذ في كل مدرسة ابتدائية، حوالي ٢٥٠ تلميذًا، بل إن خمس المدارس ليس فيه أكثر من ١٠٠ تلميذ، وهناك مدارس لا تتوفر فيها كل الصفوف، وفي بعض الحالات يجلس تلاميذ الصف الأول حتى الخامس في فصل واحد (مدرسة ذات فصل واحد)، ومن بين ٣٩٦١ مدرسة ابتدائية في تشيكيا، هناك ١٥٠٩ مدارس ليس فيها كل الصفوف، وغالبًا ما تقتصر على الصفوف الخمسة الأول فقط.

وتبلغ نسبة المدارس الخاصة في تشيكيا ١,٢٦٪، وفيها ما نسبته ٠,٧٪ من عدد التلاميذ، وهي في الغالب مدارس تابعة للكنيسة.

والأصل في تقسيم الأطفال في الصفوف، أن يكون تبعًا للسن، ولكن هناك مدارس تضع تلاميذ من أعمار مختلفة في الصف نفسه. ويمكن نقل التلميذ إلى صفوف أعلى من سنه، إذا اجتاز اختبارًا للنابغين أمام لجنة خاصة، ولكن ذلك يعتبر استثناء كبيرًا، لا يتعدى ١٪ من بين طلاب الصف الأول الابتدائي، و ١,٢٥٪ في الصف الثاني.

ويحق لمدير المدرسة بعد التشاور مع أولياء الأمور، زيادة عدد الحصص المخصصة لمادة أو مواد بعينها، أو إضافة اللغات الأجنبية، أو التركيز على علاج ظاهرة تربوية أو تعليمية بعينها، كما توفر إدارة المدرسة فصول تقوية، لطالب أو أكثر إذا كان مستواهم يقل عن بقية الفصل، ويلتزم التلميذ بحضور هذه الحصص، حتى تنتهي الفترة الكافية

## ربيع براغ

شهدت العاصمة التشيكوسلوفاكية «براغ» ثورة كبيرة في عام ١٩٦٨م قامت تحت الشعار الذي أطلقه القائد الشيوعي التشيكي «ألكسندر دوبتشك» وطالب فيه بـ«اشتراكية ذات وجه إنساني» أي ما كان يعني في الواقع الابتعاد عن «الأخ الأكبر» أي الاتحاد السوفييتي السابق. لقد بدأ ذلك التوجه بمنزلة السعي لـ«التحرر» من موسكو دون قطع الجسور معها، لكن الإجابة السوفييتية كانت بإرسال أرتال كبيرة من الدبابات وعشرات الآلاف من الجنود من أجل «إعادة الأمور إلى نصابها» حسب الأصول الماركسية - اللينينية ولو كان ذلك بوساطة القوات العسكرية لحلف وارسو. لقد قامت حركة براغ في الواقع للاحتجاج ضد «اشتراكية الدولة» وضد «دكتاتورية الطبقة العاملة - البروليتاريا» وضد «المساس بحق الشعوب» وأيضًا ضد «الرفوف الخاوية في المخازن على مختلف درجاتها» وكان الشباب في «الشرق» كما في الغرب هم «الأداة الأساسية» لحركة الاحتجاج، لكن الأمر لم يكن سوى التعبير عن «يوتوبيا» لم تكن ظروف التاريخ وسلطة الاستبداد تسمح بأن تؤدي إلى نتيجة ملموسة على أرض الواقع.

ربيع براغ ١٩٦٨م يبقى في تاريخ الأمم صورة خالدة لرغبات الشعوب بالانتفاض على الاحتلال والتوق إلى الحرية. صحيح أن هذا الربيع انتهى في ٢١ آب ١٩٦٨م بدخول الدبابات السوفييتية مدينة براغ وإعادة احتلال البلاد بكاملها، لكن توالي الأحداث في التسعينيات أكد أن الحرية التي دفعت براغ ثمنها غاليًا عادت لتثبت وجودها ويعود إلى تشيكيا استقلالها بعد انفراط عقد الاتحاد السوفييتي السابق.



لتحقيق الهدف.

**المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية:**

تزود المواد الدراسية في هذه المرحلة التلميذ بالتعليم الأساسي والأخلاق، والفن والعمل والصحة والمعارف الطبيعية وحماية البيئة، كما تسمح بتعليم المواد الدينية. وتنقسم المواد الدراسية إلى سبعة مجالات هي:

* اللغات.
*الرياضيات.
* العلوم الطبيعية.
* العلوم الاجتماعية.
* العلوم الفنية.
* التربية الصحية وأسلوب الحياة.
* التقنيات.

**عدد الحصص**

يبلغ عدد الحصص الأسبوعية ٤٥ حصة، ومجموع الدروس في المرحلة الأولى الابتدائية ١١٤ درسًا، أما في المرحلة الثانية الابتدائية فيبلغ مجموعها ١١٥ درسًا.

**المرحلة الأولى**

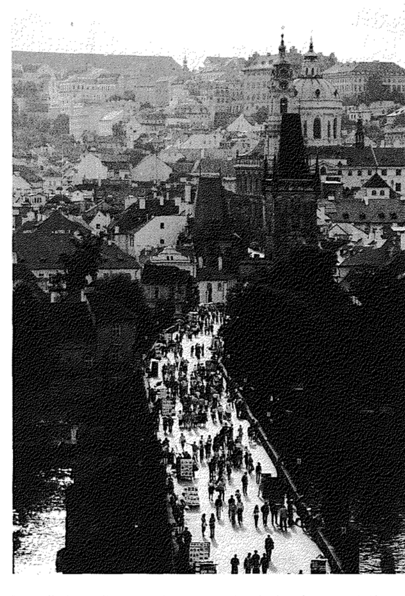
السنة الأولى: ٢٠ درسًا.
السنة الثانية: ٢٢ درسًا.
السنة الثالثة: ٢٣ درسًا.
السنة الرابعة: ٢٤ درسًا
السنة الخامسة: ٢٥ درسًا.

**والمرحلة الثانية**

السنة السادسة: ٢٧ درسًا.
السنة السابعة: ٢٨ درسًا.
السنة الثامنة: ٣٠ درسًا.
السنة التاسعة: ٣٠ درسًا.

يجب ألا يقل عدد حصص مادة العلوم الطبيعية والصحة في الصفين الأول والثاني عن ٦٦ حصة، وألا يقل عن ٩٩ حصة في الصف الثالث وحتى الخامس. أما اللغة الأجنبية الأولى، والتي يبدأ تدريسها ـ عادة ـ من الصف الرابع، فتكون بمعدل ٩٩ درسًا على الأقل، وبالنسبة للغة الأجنبية الثانية (الألمانية أو الفرنسية أو الإسبانية أو الروسية) بدءًا من الصف السادس، فتكون بمعدل ٩٩ حصة على الأقل، والتربية الدينية ليست إلزامية في المدارس الخاصة والمدارس متعددة الأعراق.

ويحق لإدارة المدرسة إجراء تعديلات تتعلق بالحصص الإضافية، والتعديل في



الصفوف، وتكليف المعلمين بأعمال إضافية، دون استشارة الهيئة التدريسية، إذا تبين وجود ضرورة لذلك. كما يمكن تقليل فترة الدرس من الصف الأول وحتى الثالث، وإضافة أنشطة إلى التلاميذ للترويح عنهم، وتنمية قدرات أخرى لدى التلاميذ.

أما من الصف الرابع وحتى التاسع فيدرس التلاميذ اللغة الأجنبية الأولى وهي الإنجليزية أو الألمانية، تبعًا لرغباتهم، وتتوفر جميع الإمكانيات لدى المدرسة. ويمكن إدراج مواد إضافية من الصف السابع، ولكنها تصبح إلزامية في الصفين الثامن والتاسع، وهي: لغة أجنبية ثانية، وعلوم الكمبيوتر، والتربية التقنية، وأساسيات المحاسبة والعلوم الاقتصادية، وعلم الاجتماع، ودورات دراسية إضافية في الجغرافيا، والاقتصاد المنزلي.

منذ العام الدراسي ٢٠٠٤م، طبقت المدارس اللائحة الجديدة، التي أعدتها وزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع معهد البحوث التعليمية في «براج»، والتي تنص على ضرورة تطوير المدرسة لبرامجها التعليمية على أساس المناهج الرسمية، وذلك بعدم الاقتصار على المادة الدراسية، بل وضع أولويات لكل مدرسة، مع مراعاة احتياجات التلاميذ، وعمل تقييم مستمر لأداء المدرسة، والعمل على تطويره، وإعادة تأهيل المعلمين طبقًا لأحدث طرق التدريس العصرية، وقد بدأت ٥٤ مدرسة بالفعل في المرحلة الأولى.

**طرق التدريس**

للمعلم حرية اختيار طريقة التدريس التي يراها مناسبة، علمًا بأن هناك قائمة باقتراحات طرق تدريسية، تعتمد الوسائل التربوية الحديثة، وكيفية تدريس المناهج المختلفة. وقد انتشرت في السنوات الأخيرة طرق التعليم عن طريق (الملتي ميديا)، باستخدام الكمبيوتر والتقنيات الحديثة المختلفة، علمًا بأن استخدام الإنترنت أصبح متوفرًا في غالبية المدارس في السنوات الأخيرة. وتنامى الاعتماد على المعامل وطرق التدريس العملية، إذ يجري تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، تقوم كل منها بإجراء التجارب المطلوبة، أو تدخل معمل اللغة، أو غير ذلك مما يتطلب المشاركة الفعالة من التلميذ.

**تقييم الطلاب**

يجري تقييم التلاميذ في المواد التعليمية، ويكون التقدير لكل مادة واحدًا من التقديرات التالية:

* ممتاز.
* جيد جدًا.

* جيد.
* مقبول.
* ضعيف.

**أما السلوك فيكون تقديره كالآتي:**

* جيد جدًا.
* مقبول.
* غير مقبول.

وبالنسبة للتقدير النهائي فيكون من الصف الأول حتى الرابع: ناجحًا أو راسبًا، ولكن يمكن استبدال بالتقدير، تقريرًا مفصلاً عن حالة التلميذ في كل مادة، يوضح تطور المستوى التعليمي للتلميذ. وتقرر إدارة المدرسة، اعتماد التقرير الشفهي عن حالة التلميذ من عدمه، في الصفين الأول والثاني، ولكن عند انتقال التلميذ من مدرسة إلى أخرى يجب إعطاء ولي أمره التقديرات المعتمدة، بصورة كتابية.

و تكون التقديرات في الصفوف من الخامس وحتى التاسع كما يلي:

* ناجح بامتياز إذا كان التقدير في جميع المواد هو امتياز أو جيد جدًا، وكان تقدير السلوك هو جيد جدًا،
* ناجح إذا كانت تقديرات بعض المواد هي جيد ومقبول وليست هناك أي مادة بتقدير ضعيف.
* راسب إذا حصل التلميذ في أي مادة على تقدير غير مقبول (أي ضعيف).

علمًا بأن تقييم المواد الاختيارية، يكون بتقديرات المواد الإلزامية نفسها، ولكنها لا تدخل في معدل التلميذ.

وتسمح إدارة المدرسة لتلاميذ الصفوف من الرابع حتى التاسع، الذين رسبوا في مادة أو اثنتين بإجراء اختبار دور ثان، وتقرر إدارة المدرسة عندها إعادة الصف للتلميذ الذي حصل على تقدير (غير مقبول)، في أي مادة. وإذا لم يتمكن التلميذ من حضور اختبارات نهاية الفصل الدراسي الثاني لأسباب موضوعية، يلتحق بالصف التالي، ثم يقوم بإجراء اختبار بديل، في موعد أقصاه ١٥ أكتوبر. كما يتقرر إعادة الصف الدراسي عند وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ، لكن معدل الرسوب هو ٠,٧٨٪.

وإذا لم يكمل التلميذ المدرسة حتى الصف التاسع (نهاية إلزامية التعليم)، ثم أراد استئناف الدراسة من جديد، فإنه يحصل على دورات تؤهله

هناك مدارس ذات اهتمامات خاصة مثل: مدارس الرياضيات ١٢٦ مدرسة (عدد طلابها ١٢ ألفًا)، ومدارس اللغات الأجنبية ٢١٨ مدرسة (وعدد طلابها ٤٤ ألفًا)، ومدارس رياضية ٢٦٩ مدرسة (عدد طلابها ٢٥ ألفًا)

للحصول على المادة الدراسية ولإجراء الاختبارات.

**معلومات إضافية عن التعليم الإبتدائي**

تقام دورات تقوية لتلاميذ الأقليات (الغجر) ولأبناء طالبي الحصول على اللجوء، بشرط أن يتراوح عددهم من ١٠ إلى ١٥ في المدرسة، وإذا انخفض العدد إلى أقل من ٧ يتم إلغاء الدورة. وقد بلغ عدد هذه الدورات في العام الدراسي ٢٠٠٠م/ ٢٠٠١م أكثر من ١٠٠ دورة. ويمكن تدريس مناهج دراسية معدلة، في حالة وجود غالبية من التلاميذ من أبناء الأقلية الغجرية، والتي تراعى احتياجاتهم التعليمية.

وهناك مدارس ابتدائية فنية، تقبل التلاميذ ذوي المواهب الفنية، لتنميتها إلى جانب المواد الدراسية الأخرى، وهي مخصصة في الأساس للتلاميذ الصغار فقط، ويبحث المعلمون عن التلاميذ الموهوبين، ويبلغون إدارة المدرسة بهم، لاختبارهم أمام لجنة خاصة، ينتقل التلميذ بعدها إلى مدارس ترعى هذه المواهب.

ويحصل التلاميذ على الكتب في المرحلة الابتدائية مجانًا، كما توفر المدرسة رحلات للتزحلق على الجليد، وللسباحة، علاوة على الرحلات ذات الفائدة العلمية، وهناك مدارس اليوم الكامل، مع توفير وجبات الطعام، والمساعدة على المذاكرة، وحل الواجبات،

وعندها تتاح للأطفال الصغار إمكانية النوم والرعاية، حتى يعود الأهل من العمل، وبالنسبة للتلاميذ الكبار، فتتوفر لهم إمكانية ممارسة الرياضة ومختلف الأنشطة، علاوة على وجود المكتبة المدرسية.

وقد سمحت وزارة التعليم منذ عام ١٩٩٦م بافتتاح مدارس تجريبية تبعًا لأنظمة تعليم (فالدورف) وعددها ٧ مدارس، وأخرى تبعًا لنظريات التربية للعالمة الإيطالية مونتوسوري، وبلغ عددها مدرستين.

علمًا بأن السنة الدراسية تبدأ في الأول من سبتمبر وتنتهي في ٣١ أغسطس من العام التالي.

### إحصائيات

بلغ عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية بأكملها حوالي مليون تلميذ، منهم حوالي ٤٥ ألف تلميذ في مدارس خاصة، وبلغ عدد مدارس التعليم الابتدائي عامة حوالي ٤٠٠٠ مدرسة، وعدد الفصول ٤٨ ألف فصل، وعدد المعلمين حوالي ٦٢ ألف معلم ومعلمة.

وهناك مدارس ذات اهتمامات خاصة مثل: مدارس الرياضيات ١٢٦ مدرسة (عدد طلابها ١٢ ألفًا)، ومدارس اللغات الأجنبية ٢١٨ مدرسة (وعدد طلابها ٤٤ ألفًا)، ومدارس رياضية ٢٦٩ مدرسة (عدد طلابها ٢٥ ألفًا).

### المرحلة الثانوية

### نظرة تاريخية

تأسس التعليم الثانوي على يد الكنيسة الكاثوليكية في عام ١٥٥٦م، وأشرفت عليها طائفة اليسوعيين، ثم انتقلت صلاحيات التعليم والإشراف على المدارس الثانوية في عهد ماريا تريزا هابسبورج (١٧٤٠م - ١٧٨٠م) إلى يد الدولة، وأصبحت مدة الدراسة الثانوية خمس سنوات.

وفي عام ١٨٤٩م صدرت تعديلات لجعل المدارس الثانوية العامة تستمر ٨ سنوات، مقابل مدارس ثانوية فنية لمدة ٧ سنوات، وكان على التلاميذ أن يحددوا مسارهم من سن ١٠ سنوات (كما هو حاليًا في ألمانيا)، وهو النظام الذي ظهر أن له الكثير من المساوئ.

ومع مطلع القرن العشرين أمكن التنويع في المدارس الثانوية، مع إدخال مدارس ثانوية للبنات، وأخرى ثانوية تستمر ست سنوات، وتم إجراء تعديلات كبيرة في المواد الدراسية، لتواكب روح العصر آنذاك.

وفي عام ١٨٣٠م أصبحت هناك مدارس زراعية وأخرى صناعية، وأخرى طبية، ورابعة تجارية، وبدأت مرحلة التطوير تأخذ شكلاً منظمًا ابتداء من عام ١٨٧٥م.

وفي عام ١٩٢٠م جرى إعطاء الفرصة لطلاب المدارس المهنية والحرفية، للالتحاق بالدراسة الجامعية في التخصصات الفنية، كما حدث من قبل في عام ١٨٥٠م مع خريجي المدارس التجارية، وعام ١٨٦٤م مع خريجي المدارس الزراعية، وفي عام ١٩٣٠م تأسست مدارس فنية، تستمر لمدة أربع سنوات، جرى تعديل مناهجها في عام ١٩٤٦م.

### فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية

اعتبر قانون ١٩٤٨م المرحلة الثانوية جزءًا من التعليم الإلزامي، وجعل هذا القانون الانتهاء من المرحلة الابتدائية أو أي مدرسة معادلة لها، شرطًا للالتحاق بالمدارس الثانوية، وألغى بذلك الفروق الفردية بين التلاميذ، وأصبح التدريب العملي جزءًا من التعليم الأساسي.

وفي فترة الخمسينيات والستينيات جرى تعديل التعليم في المدارس الثانوية، ليكون أكثر تخصصًا، ورفع المسؤولون عن التعليم شعاري (التعليم للحياة)

**غالبية الاختبارات في الثانوية العامة شفهية، باستثناء اختبار تحريري إضافي في مادة اللغة التشيكية وآدابها. وكذلك في مادة الرياضيات يكون جزءًا من الاختبار تحريريًا**

و(ممارسة الإنتاج)، ثم جاء قانون ١٩٧٦م لإصلاح التعليم والذي أصبح مطبقًا بالكامل في عام ١٩٨٤م، وعندها جرى تعديل المناهج الدراسية، لتوفر الخريج المزود بالمعارف التي تفيده في سوق العمل، وذلك بالاهتمام بالقدر نفسه بجميع أنواع المدارس الثانوية العامة والصناعية والتجارية، وإعطائها الأهمية نفسها.

وكان من أهم نتائج هذا الإصلاح، تزويد التلميذ في المرحلة الثانوية، بمعارف حرفية ومهنية، تساعده في الحصول على عمل، في حالة عدم قدرته على مواصلة تعليمه، إضافة إلى توسيع قدراته على الاختيار في مجال الدراسة الجامعية. وذلك عن طريق إضافة مواد اختيارية تركز على المهارات الحرفية والفنية، وأصبحت جزءًا من المنهاج المدرسي. وفي الوقت نفسه زيادة المعارف النظرية والعامة، وبالتالي زيادة الفرص في العديد من المجالات في سوق العمل، في الوظائف الحرفية والنظرية على حد سواء.

**شعار هذه المرحلة (مراعاة الفروق الفردية)**

هناك اختبار قبول قبل الالتحاق بأي مدرسة ثانوية، ولكن لمدير المدرسة الحق في إعفاء بعض التلاميذ من هذا الاختبار، وهو الذي يقرر محتوى الاختبار، وتنتهي الدراسة الثانوية، بالحصول على شهادة الثانوية العامة «ماتوريتا»، والتي يكون اختبارها مكونًا من امتحان كتابي، وأربعة امتحانات شفهية أخرى. وهذه الشهادة هي شرط الالتحاق بالجامعة. وتنقسم المدارس الثانوية إلى ثلاثة أنواع هي: مدارس التعليم العام، ومدارس التعليم الفني، ومدارس التعليم الحرفي (المهني).



تهدف المدارس الثانوية إلى إعداد الطلاب، لشغل وظائف وأنشطة تخدم الاقتصاد الوطني، والإدارة، والثقافة والفنون، وجميع مجالات الحياة، كما تؤهل الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعي.

تؤهل مدارس التعليم الثانوي العام للحصول على شهادة الثانوية العامة، والالتحاق بأي صنف من التعليم العالي فيما بعد، أو العمل مباشرة في القطاع الإداري أو الثقافي أو غيرها من المجالات. أما بالنسبة لطلاب التعليم الفني فلابد من التحاقهم بدورات إضافية، عند رغبتهم الانضمام إلى التعليم الثانوي العام.

ويستغرق التعليم الثانوي أربع أو ست أو ثماني سنوات.إذ يلتحق التلاميذ الذين أنهوا تعليمهم الإلزامي، الذي استمر تسع سنوات، بمدارس ثانوية

لمدة أربع سنوات، بشرط ألا يقل عمر التلميذ عن ١٥ سنة، ويلتحق التلاميذ الذين اجتازوا الصف السابع، بمدارس ثانوية، تستمر ست سنوات، أما التلاميذ الذين اجتازوا الصف الخامس، فيبقون في مدارس ثانوية تستمر ثماني سنوات.

وجدير بالذكر أن ١٧,٤٪ من الشباب البالغ عمرهم ١٥ سنة، يلتحقون بالتعليم الثانوي بجميع أنواعه، في حين يلتحق ٨٪ منهم، بالتعليم الثانوي في عمر أصغر من ذلك.

وتكون السنوات الأولى من المرحلة الثانوية مخصصة لاستكمال التعليم الإلزامي، وقد سمح القانون باختلاف فترة التعليم الثانوي، فقد نص على أنه: «يلتحق التلاميذ بالتعليم الثانوي تبعًا لقدراتهم، ومعلوماتهم، وهواياتهم، وأوضاعهم الصحية». وتتولى إدارة المدرسة تحديد قدرة التلميذ على الالتحاق بأي من هذه الأنظمة.

ويجري تقسيم الصفوف الدراسية على أساس تساوي العمر، إلا في حالة المواد الاختيارية، حيث يلتحق الطلاب تبعًا لرغباتهم وهواياتهم. خصوصًا في التخصصات العملية التي تلتزم بمبدأ (التعلم عن طريق التجربة)، واللغات الأجنبية الإضافية، والتي يجري تدريسها في مجموعات.

**المواد الدراسية**

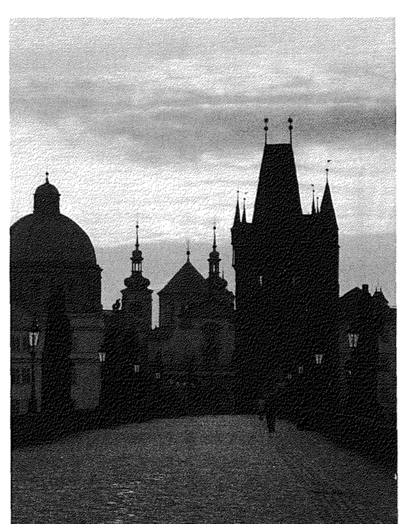
يدرس الطلاب في المرحلة الثانوية ١٢ مادة أو مجموعة مواد (مثل الرياضيات، العلوم، الإنسانيات)، ولكن هناك مدارس تتخصص في مواد إضافية مثل التربية الرياضية، أو اللغات الأجنبية، وعندها تقتصر عدد حصص المواد الأساسية على الحد الأدنى، ويستفاد من هذه الحصص في هذه الفروع الإضافية.

**مواد غير إلزامية**

الحد الأدنى الذي لا يجوز أن تقل عدد الحصص الدراسية عنه، هو ٣١ حصة. وتوفر كل مدرسة أربع لغات أجنبية من بين الإنجليزية والألمانية والفرنسية والروسية والإسبانية، وعندها يمكن تقسيم الصف إلى أكثر من مجموعة تبعًا لرغبات التلاميذ في تعلم اللغات الأجنبية.

ولابد من تخصيص بعض حصص المواد العلمية للتدريب العملي، ويكون هناك أسبوع كامل للأنشطة الرياضية، من الصف الأول حتى الثالث من المرحلة الثانوية. وتتضمن المواد الفنية أيضًا، دراسة الموسيقا والرسم. أما المواد الإضافية، فهي عبارة عن فروع تخصصية، للمواد الدراسية الأساسية، مثل المحادثة بالنسبة للغات الأجنبية، أو التدريب العملي، أو تعلم فن النقاش والحوار.

وتراعي إدارة المدرسة تقسيم المواد إلى إلزامية



واختيارية تبعًا لرغبات التلاميذ، وحاجات المنطقة. وتشرف وزارة التعليم والشباب والرياضة مباشرة على خطط التربية الرياضية، وتكون هناك مناهج لفترة الشتاء، داخل الملاعب، وأخرى عند دفء الطقس، وتكون في الخارج.

وهناك الكثير من مدارس التعليم الثانوي، التي تستمر لمدة ست سنوات، والتي تكون مزدوجة اللغة، أي يدرس التلاميذ منذ الصغر اللغة الألمانية - في أغلب الأحيان إلى جانب اللغة التشيكية، وتدعم كلٌّ من ألمانيا والنمسا هذه المدارس.

**الاختبارات والانتقال إلى الصف التالي**

لا ينتقل إلى الصف التالي إلا الطلاب الذين حصلوا على تقدير ناجح أو ناجح بامتياز، وفي حالة رسوب الطالب في مادة واحدة فقط، يسمح له بأداء اختبار إعادة، ولكن في حالة رسوبه في أكثر من مادة، يعيد السنة الدراسية بأكملها.

لتوعية التلاميذ في المرحلة الابتدائية بالإمكانيات المتاحة المختلفة، تخصص مختلف المدارس الثانوية يومًا مفتوحًا تفتح فيه أبوابها للتلاميذ وذويهم، لتحديد أهدافهم في وقت مبكر. ويوفر معهد الدراسات التربوية في العاصمة «براج»، نشرة تحتوي على كل البرامج التربوية، والأيام المفتوحة للمدارس الثانوية، والمعلومات الهامة عنها، التي تقام خلال العام التالي.

ويكون اختبار الثانوية العامة في اللغة التشيكية، ولغة أجنبية، ومادتين إضافيتين، ويتم اختيار هذه المواد على أساس اهتمامات الطالب، أو بناء على الدارسة الجامعية التي يريد الالتحاق بها فيما بعد، بشرط أن تكون مادة الرياضيات إحدى مواد الاختبار.

وتكون غالبية الاختبارات في الثانوية العامة شفهية، باستثناء اختبار تحريري إضافي في مادة اللغة التشيكية وآدابها، وكذلك في مادة الرياضيات يكون جزءًا من الإختبار تحريريًا أيضًا، ولابد ألا يقل عدد ساعات المادة عن أربع حصص أسبوعيًا، حتى يمكن أن يختبر فيها الطالب. وست ساعات في مادة اللغة اللاتينية، وفي بقية اللغات المنطوقة (الحية) ١٢ ساعة.

ولا يجوز أن يقل وقت الاختبارات التحريرية في الثانوية العامة عن ٢٤٠ دقيقة، وتجرى في شهر أبريل. أما الاختبارت الشفهية فتكون في شهر مايو. ويدرس الطالب ٢٥ موضوعًا للاختبار الشفهي - من بين ٣٠ موضوعًا محددًا من قبل، ثم يسمح له بفترة تحضير مدتها ربع ساعة، بعد الاطلاع على الأسئلة، ثم يستمر الاختبار لمدة ربع ساعة أخرى. وفي حالة الحاجة إلى رسم في الاختبار تضاف ربع ساعة ثالثة.

> هناك الكثير من التلاميذ ، الذين يقررون الالتحاق بالعمل ، بعد الثانوية العامة مباشرة ، خصوصًا وأن المدرسة توفر لهم المعارف المطلوبة لذلك ، وتبلغ نسبة العاطلين عن العمل بين خريجي الثانوية العامة ، أقل نسبة بين جميع العاملين

تتكون لجنة الاختبار من رئيس اللجنة ومساعده ومربي الصف ومعلم المادة، وممتحن محايد، ويكون تقدير الإجابة على كل سؤال بأغلبية الأصوات من بين خمسة تقديرات، أما التقدير النهائي فيكون أحد ثلاثة تقديرات: ممتاز، مقبول، غير مقبول (في حالة الرسوب في مادة واحدة).

ويحق للطالب الراسب في مادة واحدة، أن يعيد الاختبار في شهر سبتمبر مع بداية العام الدراسي التالي، أما في حالة رسوبه في أكثر من مادة، فيعيد التلميذ الاختبارات بالكامل، في العام الدراسي التالي، في موعد تحدده إدارة المدرسة. ولا يمكن إعادة الاختبار إلا مرة واحدة.

تخول شهادة الثانوية العامة حاملها للالتحاق بالجامعة، علمًا بأنه نظرًا لأن صلاحيات تحديد مضمون الاختبارات تقع لدى إدارة المدرسة، فإن الشهادة الثانوية، لا تعكس معايير سائدة على مستوى الدولة

ككل، ولكن هناك خططًا للعودة إلى جعلها ذات طابع عام.

وهناك الكثير من التلاميذ، الذين يقررون الالتحاق بالعمل، بعد الثانوية العامة مباشرة، خصوصًا وأن المدرسة توفر لهم المعارف المطلوبة لذلك، وتبلغ نسبة العاطلين عن العمل بين خريجي الثانوية العامة، أقل نسبة بين جميع العاملين، وقد بلغت في عام ٢٠٠٢م حوالي ٩,٦٪.

**التعليم الثانوي الفني**

يمكن أن يتخصص التلاميذ في هذه المرحلة في (الهندسة الميكانيكية، والتشييد والبناء (الهندسة المدنية)، والكيمياء، والهندسة الكهربية)، وهناك أكاديميات للأعمال، ومدارس ثانوية زراعية، ومدارس لعلوم الغابات، ومدارس ثانوية طبية، ومعاهد ثانوية تربوية. وهناك مدارس ثانوية للرقص (ثماني سنوات)، وأخرى للغناء والعزف الموسيقا (لمدة ست سنوات). ويمكن أن تقدم المدرسة نفسها أكثر من نوع من التعليم الفني، في حالة توفر الإمكانيات، والرغبة لدى الطلاب. وتقبل مدارس الرقص الطلاب بعد الصف الخامس، حيث يكملون الصفوف الأربعة المكملة للتعليم الإلزامي في المدرسة الجديدة.

**تخصصات الدراسة الثانوية الفنية**

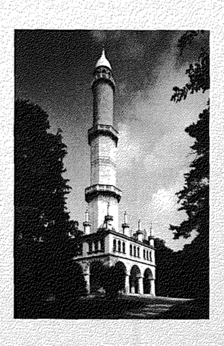
تتوفر في التعليم الفني الكثير من التخصصات، من بينها:

* حماية البيئة.
* الجيولوجيا، وعلوم المناجم.

# الإسلام في التشيك

الوجود الإسلامي في جمهورية التشيك حديث عهد، حيث لم يصل النور إليها بجيوش الفاتحين إنما وصل إليها في أوائل القرن الماضي من قبل بعض الشركس البوسنيين والتتار المسلمين الذين هاجروا من البلدان المجاورة. ومن الطلبة المسلمين بعد محاولة تعميم تجربة الثورة الاشتراكية من قبل بعض الأنظمة الموالية لها في المنطقة العربية والإسلامية، ولكن الله سبحانه وتعالى شاء أمرًا آخر حيث بدأت الدعوة في هذه البلاد من قبل هؤلاء الطلاب، وبدأ إنشاء المؤسسات التي احتضنت المسلمين وبخاصة المسلمين الجدد من أهل البلاد الأصليين. وبعد سقوط الشيوعية بشكل نهائي قبل عقد من الزمان توافد على هذه البلاد الكثير من الطلبة العرب والمسلمين والذين يقدر عددهم اليوم بـ(٥٠) ألف مسلم.

لم تكن تشيكيا تضم أقلية مسلمة مطلع القرن العشرين، بيد أنّ هذا لم يمنع من تسجيل مؤسسة تمثل المسلمين رسميًا في تشيكوسلوفاكيا في عام ١٩٣٤م، فحصلت الجماعة الدينية الإسلامية الأولى على الاعتراف



القانوني المبدئي بها في عام ١٩٣٥م دون صعوبات تذكر، وتجدد الاعتراف من جانب وزارة الداخلية في عام ١٩٤١م.

ولم ينعكس ذلك الاعتراف على الصلاحيات القانونية التي أتيحت لها (مثل إصدار وثائق الأحوال الشخصية كالزواج والوفاة) وحسب، بل وتعداه إلى بزوغ مجلة

* الهندسة الميكانيكية.
* الهندسة الكهربية، والاتصالات والكمبيوتر.
* الهندسة الكيماوية وكيمياء الزجاج والفخار.
* علوم التغذية وكيمياء الغذاء.
* تقنيات النسيج وصناعة الملابس.
* الصناعات البلاستيكية.
* الصناعات الخشبية، وصناعة الآلات الموسيقية.
* الطباعة والصناعات الورقية، وصناعة الأفلام والتصوير.
* الإنشاءات المعمارية.
* النقل والمواصلات.
* الزراعة والغابات.
* علوم الحيوانات.
* الرعاية الصحية والتمريض.
* الاقتصاد وإدارة الأعمال.
* الفندقة والسياحة.
* التجارة.
* الإدارات الحكومية والمؤسسات العامة.
* قطاع خدمات الأفراد.
* الصحافة والمكتبات.
* التربية البدنية والرياضة.
* معاهد المعلمين والرعاية الاجتماعية.
* الفنون الجميلة والفنون التطبيقية.

وتوفر وزارة التعليم المناهج النظرية التي يحتاج إليها التلاميذ، وتزود المدارس الفنية بالمعلمين، وتحرص على ضمان المستوى التعليمي هناك، وتنقسم مجالات التعليم الفني إلى ثلاثة، هي:

«هلاس» (الصدى) بالتشيكية التي كانت صوتًا للمسلمين القلائل في تشيكوسلوفاكيا بين عامي ١٩٣٧م و١٩٤٥م.

ورغم الحقبة الشيوعية التي أسدلت بعد الحرب العالمية الثانية على الحرية الدينية ستارًا من التضييق، اختنقت معه أنفاس المؤمنين فانزوى المتدينون في الأقبية، فإن تمسك مسلمي تشيكيا، (على قلتهم) بالإسلام كان يتعزز يومًا بعد آخر.

وكانت بوادر الحضور الفعلي للإسلام تأتي مع أفواج الطلبة العرب والمسلمين الذين استفادوا من «الثورة المخملية» في تشيكوسلوفاكيا في خريف عام ١٩٨٩م ليعلنوا قيام «الاتحاد العام للطلبة المسلمين في تشيكوسلوفاكيا» فور انهيار النظام الشيوعي.

وسرعان ما تحوّل هذا التشكيل الطلابي الحديث إلى رمز لاستعادة المجموعة المسلمة في تشيكيا لحضورها بثقة أعلى بالنفس، وبمستوى لم يكن الرعيل الأول يحلم به في أواسط القرن العشرين. وفي حقيقة الأمر؛ فإنّ الاتحاد العام للطلبة المسلمين إضافة إلى كونه مؤسسة طلابية، كان عليه أن ينهض بالكامل بأعباء الأقلية الإسلامية المتنامية في البلاد، وأن يقيم المؤسسات التي ترعى شؤونها، علاوة على فتح قنوات الحوار والتعاون مع السلطات وشرائح المجتمع التشيكي.

وخلافًا لما كان عليه الحال في السنوات الماضية؛ فإنّ المسلمين في تشيكيا آخذون بالتحول من الوجود الطلابي المؤقت إلى الاستقرار والاندماج الواثق بالذات في المجتمع. فقد كوّن طلاب الأمس القادمون من العالم العربي عائلات استقروا معها في البلاد الجديدة، ومع الزيجات المختلطة بُنيت بيوت مزدوجة الثقافات ونشأ جيل يحمل هوية من نوع مختلف.

ورغم صعوبة الحصول على مصادر توثق لتعداد المسلمين في الجمهورية التشيكية، فإنّ التقديرات تتحدث عما يتراوح بين ٣٠ و ٥٠ ألف مسلم فيها، لكنّ العدد مرشح للتزايد بشكل واضح في السنوات المقبلة. وتتوزع الأقلية المسلمة (بما فيها من مسلمين من أصول تشيكية) على القطاعات الطلابية، ورجال الأعمال، واللاجئين، والأيدي العاملة، بالإضافة إلى نسبة جيدة من الأكاديميين والأطباء والمهندسين.

وتبعث الأعداد المتزايدة من الشبان والشابات المقبلين على الإسلام في المجتمع التشيكي على الاعتقاد بأنّ الكنائس الناشطة بقوة في البلاد لم تنجح في تعبئة الفراغ الذي خلفته الحقبة الشيوعية بالكامل.

ولم تعد الظاهرة منحصرة في الأعداد القليلة التي تعتنق الإسلام، بل تجاورتها

أ) التعليم العام: ويتضمن العلوم النظرية.

ب) المهارات: استخدام أجهزة الاتصالات، والمهارات الشخصية، والعمل ضمن فريق، وكيفية حل المشاكل، وطرق استخدام التقنيات والمعلومات.

ج) أساسيات التعليم الفني التي تشمل المعارف الفنية اللازمة لتخصص الطالب.

ويحق لإدارة المدارس الفنية، التغيير في توزيع عدد الحصص بنسبة ١٠٪ من اللائحة، وتبلغ نسبة التعليم النظري ٤٠٪ من الوقت، والتعليم المهني والفني بنسبة ٦٠٪، من عدد الحصص، أما متوسط عدد الحصص الأسبوعية فيبلغ ٣٣ حصة، مدة كل منها ٤٥ دقيقة، في حين تبلغ مدة الساعة العملية ٦٠ دقيقة.

ويعيب بعضهم على المدارس الفنية، أن طرق التدريس فيها مازالت تقليدية، ولكن هناك اتجاهًا لتطويرها، بحيث يتعلم الطالب الاعتماد على النفس، والعمل ضمن فريق.

وللحصول على شهادة إنهاء الدراسة الثانوية الفنية، يجب النجاح في اختبارت شفهية وتحريرية في اللغة التشيكية، وفي اللغة الأجنبية، علاوة على اختبارات شفهية في ٢٥ موضوعًا إلى ٣٠ موضوعًا للاختبار النظري عن المعارف الفنية، وتكون فترة الاختبار ١٥ دقيقة، أما المواد العملية فتكون في العديد من الموضوعات، ويستغرق الاختبار من يومين

إلى ما يشبه الحالة العامة من الرغبة في التعرف على هذا الدين، وإبداء التقدير له، رغم الأحكام المسبقة السلبية المستقرة في العقل الجمعي والذاكرة التاريخية عن العرب والإسلام.

جاء افتتاح أول مسجد معترف به رسميًا في تشيكيا، في عام ١٩٩٨م، ليدخل معه المسلمون في البلاد حقبة الانفتاح والتواصل الفاعل مع المجتمع. فالمسجد المشيد في مدينة برنو، عاصمة إقليم مورافيا وثاني مدن البلاد، استقطب في أيامه الأولى آلاف الزائرين الذين أبدوا شغفهم بالاطلاع على الآخر عن كثب وإثراء حصيلتهم المعرفية عن الإسلام.

ولم تمضِ سنة واحدة حتى افتُتح في العاصمة التشيكية براغ المسجد الثاني في البلاد، بينما انبثقت «مؤسسة الوقف الإسلامي» من رحم اتحاد الطلبة المسلمين لتتولى الإشراف على المسجدين. وإذا ما أضيف إليهما «الاتحاد الإسلامي في تشيكيا» الذي يساهم في هذا النشاط الفاعل عبر أعضائه المتقدمين في السن، تلوح صورة متكاملة عن البنية المؤسسية الناشئة للوجود الإسلامي في تشيكيا. فإلى جانب القيام بالشعائر الإسلامية، وتنظيم المؤتمرات والملتقيات والندوات الفكرية، فقد اتجه اهتمام المؤسسات الإسلامية المحلية إلى إثراء المكتبة التشيكية بالمؤلفات الإسلامية لتزدهر حركة تأليف الكتب وترجمتها في أوساط المسلمين التشيك، حيث يتم حاليًا إعداد ترجمات مدققة لأمهات الكتب الإسلامية، فضلاً عن ترجمة تشيكية مدققة لمعاني القرآن الكريم، تكون بديلاً عن ترجمات المستشرقين التي لم تخل من الأخطاء.

ويقول ناشطون من التشيك المسلمين إنّ صدور طبعة تشيكية من الكتاب الشهير لمايكل هارت الموسوم بـ«المئة الأوائل»، والذي صدّره بتعريف بالرسول محمد ﷺ والإشادة بشخصه الكريم بوصفه أعظم رجالات الإنسانية؛ كان له تأثير هام على قناعات كثير من التشيك.

وأيًا كان الأمر؛ فإنّ قائمة الكتب المتزايدة التي أصدرتها المؤسسات الإسلامية التشيكية باللغة المحلية تقدم تعريفًا مبدئيًا شاملاً عن الإسلام والمسلمين، علاوة على مساعيها لدحض الانطباعات الخاطئة التي استقرت في وعي المواطنين عبر قرون.

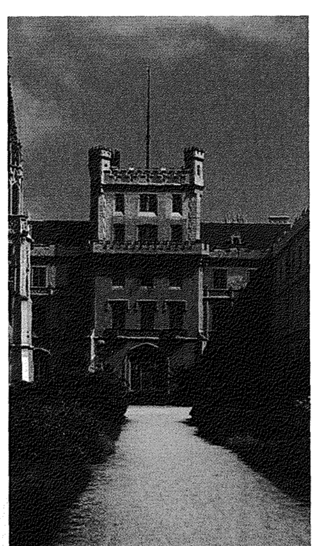
إنّ استعادة الاعتراف الرسمي بالوجود الإسلامي يبدو بمنزلة «الهم الأكبر لمسلمي تشيكيا في الوقت الحالي». إذ لم تفلح حقبة الانفتاح الأخيرة في إحياء الاعتراف الرسمي الذي سبق وأن كان قائمًا قبل الحقبة الشيوعية ، ويشكو المسلمون من الإجراءات القانونية اللازمة لإنجاز هذه الخطوة الحساسة، فهي مرتبطة بشروط معقدة مثل تقديم عريضة تطالب بالاعتراف بالإسلام، وتتضمن عشرين الف توقيع لمسلمين تشيكيين أو ممن يتمتعون بالإقامة الدائمة في الجمهورية، وهو ما يبدو مطلبًا حالمًا بالنظر لدولة صغيرة مثل تشيكيا.

**المصدر: موقع الشبكة الإسلامية**

إلى أسبوعين، تبعًا لمادة التخصص، وبشرط ألا تزيد مدة الاختبارات في اليوم على سبع ساعات.

وجدير بالذكر أن نسبة البطالة بين طلاب المدارس الثانوية الحرفية (أقل أنواع المدارس الثانوية من ناحية المستوى العلمي) قد زادت من حوالي ٩٪ في عام ١٩٩٦م إلى حوالي ٢١٪ في عام ٢٠٠٢م.

وتوفر بعض المدارس الفنية وجبات غذائية للطلاب الذين يبقون طويلاً في المدرسة، وهناك مدارس فنية يكون تدريس بعض المواد فيها بلغة أجنبية، علمًا بأن المدارس الفنية تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية، للتفاعل مع الظروف الخاصة لكل منها. وهناك برامج تعاون وثيق مع الاتحاد الأوروبي للارتقاء بالتعليم الفني، وقد جرى إنشاء نوع جديد من المدارس الفنية تحمل اسم **Lycea** تعمل على التوزان بين العلوم النظرية. والتدريبات العملية، وهي ثلاثة أنواع: تقنية، واقتصادية، وتربوية.



تشتمل المدارس الفنية على ٢٦٠ تخصصًا ، ويدرس طالب المدرسة الفنية ما يعادل ٤٠٪ من وقت الدراسة مواد نظرية تماثل ما في التعليم الثانوي العام ، في حين يخصص ٦٠٪ من وقت الدراسة للعلوم الفنية . ويكون التدريب الفني في داخل الورش والمعامل . ويبلغ عدد المدارس الفنية ٨٠٤ مدارس ، ٢٥٪ منها مدارس خاصة . وعدد الملتحقين بهذا النوع من التعليم ٣٧,٥٪ من الشباب

**إحصائيات**

بلغ إجمالي عدد طلاب المرحلة الثانوية في العام الدراسي ٢٠٠٢م / ٢٠٠٣م حوالي ٤٨٠ ألف طالب ثانوي، علمًا بأن هناك ٣٤٦ مدرسة ثانوية عامة، خمسها مدارس خاصة.

تشتمل المدارس الفنية على ٢٦٠ تخصصًا، ويدرس طالب المدرسة الفنية ما يعادل ٤٠٪ من وقت الدراسة مواد نظرية تماثل ما في التعليم الثانوي العام، في حين يخصص ٦٠٪ من وقت الدراسة للعلوم الفنية، ويكون التدريب الفني في داخل الورش والمعامل. ويبلغ عدد المدارس الفنية ٨٠٤ مدارس، ٢٥٪ منها مدارس خاصة . وعدد الملتحقين بهذا النوع من التعليم ٣٧,٥٪ من الشباب.

**١) التعليم العالي**

**نظرة تاريخية**

يرجع تاريخ التعليم الجامعي في تشيكيا إلى ما قبل ٦٠٠ سنة، ففي عام ١٣٤٨م أسس الإمبراطور تشارلز الخامس جامعة براج، وهي أقدم مؤسسة أكاديمية في وسط أوروبا، والتي مازالت حتى اليوم تحمل اسم (جامعة تشارلز). وفي عام ١٥٧٣م تأسست جامعة (مورافيا)، أما التعليم الفني العالي فيرجع

تاريخه إلى عام ١٧١٧م، بإنشاء الجامعة التقنية في براج أيضًا. وفي عام ١٨١١م تأسس المعهد العالي للفنون، والذي تطور في عام ١٩٤٦م ليصبح أكاديمية الفنون الجميلة.

**تطور التعليم العالي في تشيكيا**

مرت عملية تطور التعليم في تشيكيا بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: في عام ١٩١٨م، وبعد أن أعلنت جمهورية تشيكيا قيامها، وعلى مدار عشرين عامًا من نشأتها، تأسست معاهد عليا للفنون والتجارة والزراعة والطب البيطري، وكانت الحياة الأكاديمية تتمتع باستقلالية وبكل الحريات الأكاديمية، وكان الالتحاق بالجامعة متاحًا لكل حاصل على شهادة الثانوية العامة، بغض النظر عن الدين والعرق والجنس.

**المرحلة الثانية:**

مع قدوم الألمان، واحتلال البلاد في الحرب العالمية الثانية، وقضي على التعليم الأكاديمي بالكامل. وبعد انتهاء الحرب كانت هناك محاولات في عام ١٩٤٨م للعودة إلى الحياة الأكاديمية بهياكلها الديموقراطية السابقة، لكن قيام نظام حكم مستبد قضى على الحرية الأكاديمية، وكل صور الحكم الذاتي، وأقر مبدأ مركزية الإدارة، وأصبحت الجامعة مرتعًا لنشر الفكر الأيديولوجي السائد في الدولة، وأصبحت الدراسة مقترنة بمعارف الفكر الشيوعي.

**المرحلة الثالثة:**

في عام ١٩٨٩م حين استعادت الجامعة استقلالها، وحقها في الإدارة الذاتية، وحريتها الأكاديمية، تكونت لجنة تضم ممثلين عن الجامعات وآخرين يمثلون وزارة التعليم، لضمان عدم التدخل في شؤون الجامعات. ويشكل حاليًا التعاون بين الجامعات التشيكية ومؤسسات الاتحاد الأوروبي أهمية كبيرة لمستقبل مشرق.

ومن الجدير بالذكر أن الجامعات التشيكية تمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وتوفر الدراسة عن طريقة الانتظام أو الانتساب. أما بالنسبة لمعاهد التعليم العالي الخاصة، فإنها لا تمنح درجتي الماجستير أو الدكتوراه، بل إن وضعها كله يتحدد تبعًا لاعتراف الدولة بها.

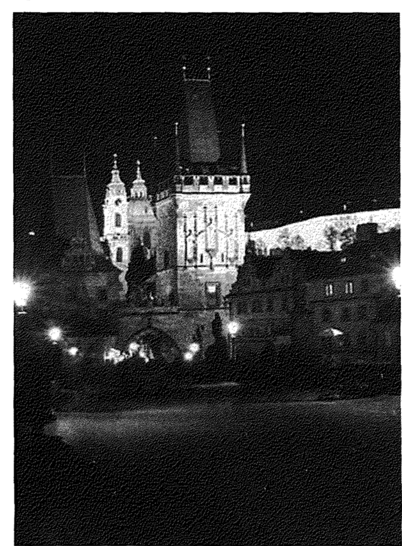
ويبلغ عدد الطلاب الجامعيين في تشيكيا ٢٣٥ ألف طالب بحسب إحصائية عام ٢٠٠٣م

**كليات التربية ومعاهد المعلمين**

*** مربيات رياض الأطفال**

غالبًا ما تكون المربيات في الروضة، خريجات معاهد فوق المتوسطة، متخصصة في إعدادهن، وتبدأ الدراسة هناك بعد الثانوية العامة. ونادرًا ما يكنّ من الحاصلات على شهادة جامعية.

وكانت معاهد إعداد مربيات رياض الأطفال في



تشيكيا قد أنشئت مع بدايات القرن التاسع عشر، بهدف رعاية الأطفال في أثناء عمل الوالدين، وكان القبول في هذه المعاهد للإناث فقط، بل ولغير المتزوجات على وجه التحديد.

وفي عام ١٨٦٩م صدر قانون يلزم رياض الأطفال، بعدم قبول مربيات، من غير الحاصلات على دورات تخصصية لمدة عام على الأقل. ومنذ قيام دولة تشيكوسلوفاكيا في عام ١٩١٨م، وحتى عام ١٩٣٩م، كانت هناك جهود كبيرة للارتقاء بمستوى مربيات رياض الأطفال، بإضافة العديد من الدورات التكميلية للدراسة.

وفي عام ١٩٣٣م تأسس معهد متخصص في «براج» لبحث سبل التطوير، وبعد الحرب العالمية الثانية، كانت هناك زيادة ملحوظة في أعداد الإناث، ما جعل استيعابهن جميعًا في المعاهد المتوفرة أمرًا غير ممكن. ولذلك تقرر في عام ١٩٥٠م قبول الطالبات اللاتي يدرسن في معاهد ثانوية لإعداد المعلمات، لمدة أربع سنوات. وفي عام ١٩٥٣م تأسست معاهد تربوية متخصصة، كانت الطالبات يدرسن فيها، علاوة على مواد الثانوية العامة، فروعًا أخرى مثل المواد التربوية وعلم النفس. ومنذ عام ١٩٧٠م تأسست أقسام في كليات التربية لإعداد متخصصات في رياض الأطفال، ولكن الإقبال على الدراسة فيها محدود للغاية.

لا يتم قبول المتقدمات إلى معاهد المعلمات، إلا بعد اجتياز اختبار القبول، الذي يقاس فيه مدى الاستعداد النفسي للمتقدمة، والميول الموسيقية والرياضية، ومعرفة الهوايات، والتعرف على دوافع رغبة العمل في هذا المجال، ومدى توفر الشخصية المناسبة للقيام بالتدريس، مع الإلمام بالمعارف الثقافية والمعلومات العامة اللازمة. وإتقان اللغة الأم والاطلاع على أدب الأطفال.

ويكفي إتمام دراسة تربوية لمدة عام أو اثنين في الجامعة للعمل في رياض الأطفال، لكن لابد من ممارسة التدريب العملي قبل الالتحاق بالعمل، ويكون معدل ساعات التدريب الأسبوعي من أربع إلى ست ساعات.

وتنتهي الدراسة بإعداد بحث للتخرج، واجتياز اختبارات شفهية وتحريرية في المواد التربوية، علاوة على النجاح في اختبار في فرع التخصص (موسيقا، رسم، رياضة، تمثيل...إلخ).

**يرجع تاريخ التعليم الجامعي في تشيكيا إلى ما قبل ٦٠٠ سنة . ففي عام ١٣٤٨م أسس الإمبراطور تشارلز الخامس جامعة براج . وهي أقدم مؤسسة أكاديمية في وسط أوروب**

**كليات التربية والمعاهد العليا للمعلمين**

**نظرة تاريخية:**

تأسست أول معاهد تربوية لإعداد المعلمين في عام ١٧٧١م، وفي عام ١٨٦٩م أنشئ النظام التعليمي النمساوي - المجري المشترك، متضمنًا قيام معاهد تربوية متخصصة، ذات كفاءة عالية للمعلمين. وكانت مدة الدراسة فيه أربعة أعوام، وهي فترة التعليم الثانوي العام نفسه، لكنه كان يصل بطلابه إلى مستوى رفيع. ولم يكن خريجو هذا المعهد المعادل للمرحلة الثانوية، يقومون بالتدريس، قبل حصولهم على دورات تربوية إضافية، والانتهاء من فترة التدريب العملي.

ومع مطلع القرن التاسع عشر، حاول معلمو المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، الحصول على اعتراف بمؤهلهم، كشهادة معادلة للشهادة الجامعية، فقامت جامعة تشارلز، بعقد دورات تربوية إضافية لهؤلاء الطلاب، كشرط للاعتراف بمعادلة الشهادة.

ولكن بعد أن تأسست دولة تشيكوسلوفاكيا في عام ١٩١٨م رفض وزير التعليم، فكرة الدراسة الجامعية لمعلمي المرحلة الابتدائية، مما دفع المعلمين لتأسيس معهد عال مستقل بهم، يعادل الجامعة. وبعد الحرب العالمية الثانية وفي عام ١٩٤٦م قامت كلية التربية، ولكن الدراسة الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية كانت مدتها ثلاثة أعوام فقط، أي أقل من مدة البكالوريوس الجامعي.

وفي عام ١٩٥٩م حصلت كليات التربية،

على الاعتراف بها كجزء من الجامعات الإقليمية، ولكن عدم تحديد المناهج، وافتقاد المعايير الدقيقة في هذه الكليات، أديا إلى إلغاء الاعتراف بها. ولكنها عادت للظهور من جديد في عام ١٩٦٤م. ومنذ مطلع عام ١٩٦٧م عادت الدراسة في كليات التربية لتستمر لمدة أربع سنوات، ومع قدوم عام ١٩٧٠م، أصبحت الدراسة الجامعية لمعلمي المرحلة الابتدائية، تؤهلهم لتدريس جميع المواد المدرسية، مضافًا إليها مادة تخصص للمرحلة المتوسطة. ثم صدرت تعديلات لإصلاح الوضع في هذه الكليات عام ١٩٧٦م.

**الوضع الحالي**

بعد سقوط الشيوعية، وفي عام ١٩٨٩م أجريت عدة إصلاحات جوهرية في جميع المعاهد، وأصبحت الدراسة الجامعية للمعلمين تستمر لمدة خمس سنوات، بدلاً من أربع. علمًا بأن مسؤولية تأهيل المعلمين تقع على عاتق كليات التربية، بالتعاون مع اللجنة الخاصة بتقييم الدراسة، في جميع كليات التربية في تشيكيا.

ولا يتم قبول خريجي المدارس الثانوية، في كليات التربية بدون اختبار شخصي، يختلف من كلية إلى أخرى، ويكون شفهيًا

> في عام ١٩٨٩م أجريت عدة إصلاحات جوهرية في جميع المعاهد، وأصبحت الدراسة الجامعية للمعلمين تستمر لمدة خمس سنوات، بدلاً من أربع. علمًا بأن مسؤولية تأهيل المعلمين تقع على عاتق كليات التربية، بالتعاون مع اللجنة الخاصة بتقييم الدراسة، في جميع كليات التربية في تشيكيا

وتحريريًا، يختبر فيه القائمون على التقييم مواهب الطالب (الموسيقية، والفنية، والاستعداد النفسي والبدني)، علاوة على اختبار تحريري في اللغة الأم، واختبار شفهي لتحديد مدى توفر التوازن النفسي، والقدرة على التعامل مع الأطفال، وتوفر الخلفية الثقافية الضرورية، والمعلومات العامة، علمًا بأن عدد أماكن الدراسة لطلاب كليات التربية ثابت، تبعًا لقدرة الاستيعاب لكل كلية، مع ترك القرار لكل كلية، لتأكيد استقلالها.

**المناهج الدراسية، ومواد التخصص**

تنقسم المواد الدراسية إلى:

* مواد أساسية يدرسها كل الطلاب في المرحلة الأولى.
* مواد تربوية وعلم نفس (متضمنة فترة التدريب العملي).
* مواد أكاديمية جامعية (فلسفة، تاريخ، منطق، علم البيئة، تقنيات الكمبيوتر، ... إلخ).
* مواد في علم التدريس (نظريات التعليم والتعلم، وكيفية تطبيقها، وكيفية تدريس كل مادة).
* مواد الدراسات العليا

وعلاوة على هذه المواد، يلتزم كل طالب باختيار تخصص إضافي من المواد التالية: الموسيقا، التربية الفنية، التربية الرياضية. وتستمر الدراسة من ٨ إلى ١٠ فصول دراسية، مدة كل منها ١٥ أسبوعًا، وبشرط ألا تقل عدد ساعات الدراسة الأسبوعية عن ٢٠ ساعة، حتى يحصل الطالب على الاعتراف بهذا الفصل الدراسي.

وتتمتع كليات التربية بالاستقلال التام، ولا تتدخل الدولة في مناهجها، ويكون للخريج القدرة على تدريس جميع المواد في المرحلة الابتدائية، ولكنه يحتاج إلى دراسة متخصصة، في أحد الفروع، إذا أراد التدريس في المراحل العليا.

ويتعرف الطلاب في أثناء الدراسة على أساليب تدريس متعددة، تبعًا لمختلف النظريات، ليكون للخريج بعد ذلك الفرصة في الاختيار من بينها. وتكون اختبارات التخرج شفهية وتحريرية، في أساليب التدريس، واللغة التشيكية وآدابها، والرياضيات، وعلم التربية، وعلم النفس، والموسيقا، أو الفنون الجميلة، أو الرياضيات. علاوة على لغة أجنبية. بالإضافة إلى بحث التخرج.

علمًا بأن هناك اهتمامًا فائقًا بمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأهيلهم بصورة جيدة، فبعد أن كان تأهيل معلمي هذا التخصص يتم بتدريس طالب كلية التربية العادية مواد إضافية، انفصلت الدراسة الآن وأصبح لهذا التخصص دراسة تربوية مستقلة لمدة ٥ أعوام.

ويحق للمعلم الاستقالة من عمله بعد منح دائرة التعليم مهلة قدرها شهران، وتتحدد رواتب المعلمين تبعًا للائحة من ١٢ بندًا، تبعًا للمؤهل ولعدد سنوات العمل، ويحمل معظم المعلمين درجة الماجستير، وفي حالات قليلة يكون المؤهل هو البكالوريوس، وعندها يجري خصم عامين من سنوات الخبرة.

ويحصل المعلمون على ١٤ راتبًا شهريًا في العام، يكون راتب الشهر الثالث عشر مع راتب أبريل (أي في مطلع مايو)، والرابع عشر مع راتب شهر أكتوبر (أي في مطلع نوفمبر)، ويكون الراتب الإضافي بمعدل ٥٠٪ من الراتب العادي، أي أن مجموع الرواتب الحقيقي هو ثلاثة عشر راتبًا.

ويكون الانتقال من درجة في الراتب، إلى الدرجة



التالية، في البداية بعد سنة، ثم سنتين، ثم كل خمس سنوات، بين كل درجة، ويصل المعلم إلى آخر درجة بعد ٣٢ سنة من الخدمة، علمًا بأن متوسط سنوات عمل المعلمين هو ٣٧ عامًا، مقابل ٣٢ للمعلمات.

وإذا انقطع الموظف عن العمل تتوقف ترقياته، إلا إذا كان التوقف بسبب الخدمة العسكرية، أو القيام بأعمال للمصلحة العامة، أو لحضانة الطفل، ولا يعني الحصول على مؤهلات إضافية تلقائيًا الترقي إلى درجة أفضل من الرواتب.

ويحصل المعلم على مكافأة عن العمل الإضافي، بواقع ١٢٥٪ من أجر الساعة العادية، وتكون هناك علاوات إضافية في حالة القيام بالتالي:

* أعمال إدارة المدرسة.
* رئاسة قسم أو الإشراف على بعض الزملاء.
* تولي ريادة صف.
* التدريس لصفوف الطلاب ذوي الاحتياج إلى الرعاية الخاصة في المدارس المخصصة لهم.

### مهام المعلم

تنص عقود العمل مع المعلمين على قيامهم بالمهام التالية:

* تحضير الدروس.
* تصحيح الدفاتر والاختبارات.
* المشاركة في الأنشطة الطلابية، وكتابة تقارير عنها.
* المناوبة عن المعلم الغائب.
* المساهمة في التوثيق التربوي.
* المناوبة على التلاميذ قبل اليوم المدرسي، وبين الحصص، وفي الفرص...إلخ.
* تخصيص ساعات للقاء التلاميذ، وتقديم المشورة لهم.
* التعاون مع الأهل.
* التعاون مع بقية المعلمين ومع بقية الدوائر الرسمية.
* المشاركة في اللقاءات والمؤتمرات التي تقيمها المدرسة.

* تنظيم رحلات مدرسية، ودورات خاصة للطلاب.

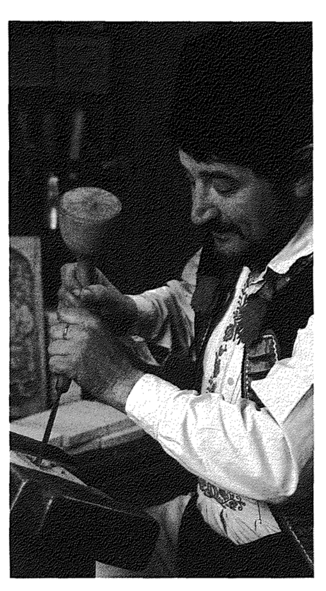
وتبلغ الإجازات السنوية للمعلم ٨ أسابيع سنويًا (٤٠ يوم عمل)، مقابل ٦ أسابيع للعاملات في رياض الأطفال، وسيبدأ مع قدوم عام ٢٠٠٧م سريان قانون جديد، يجعل سن التقاعد ٦٢ عامًا للمعلم، و ٥٧ إلى ٦١ عامًا للمعلمة، تبعًا لعدد الأطفال، علمًا بأن المطبق حاليًا ٦٥ سنة للجنسين، وبشرط ألا تقل سنوات العمل عن ١٥ سنة للحصول على معاش كامل.

**ختامًا:**

يبدو من هذا العرض الذي جرى فيه مزج الخلفية التاريخية، مع الواقع الحالي، أن هذه الدول لم تصل إلى هذا التقدم من الناحية العلمية، بتقليد أو محاكاة للدول الأخرى، بل بوجود جذور عميقة للتعليم، وتراكم خبرات ليس فيها عشوائية في تغيير نظام التعليم.

ولعل أكثر ما يتميز به هذا النظام هو التركيز على مراعاة الفروق الفردية، بحيث ينتقل التلميذ من مرحلة التعليم الأساسي، إلى التعليم الثانوي تبعًا لقدراته الفردية، وليس بناء على نظام صارم يعمل على إذابة هذه الفردية. والميزة الأخرى، هي إتاحة المجال للتلميذ أن يحسّن من مستواه خلال السنوات التسع الأولى من التعليم، بحيث لا تفرض عليه مستقبلاً محدداً حتى نهاية حياته بسبب تعرضه لكبوة في مساره التعليمي الابتدائي، بل تتاح له الفرصة للاختيار ما بين التعليم العام، أو الفني أو الحرفي، بعد دراسة مستفيضة لقدراته الفعلية.

أما بالنسبة للمعلمين، فنجد إصرارًا في كل المعاهد التربوية، والكليات، على إجراء اختبارات شخصية، لا تحدد فيها الوساطة والمحسوبية القبول من عدمه، بل يحددها الاستعداد الفعلي للشخص الراغب في هذه المهنة وأهليته لأدائها بأن يكون: مثاليًا، وصبورًا، ومتفانيًا، ومرشدًا لفريق، لا حاكمًا مطلقًا لعبيد، معتزًا بنفسه، دون أن يطغى على ذوات الآخرين، متقبلاً للرأي الآخر، بل



وللنقد، حتى من أصغر تلاميذه، مادام يأتي بأسلوب مؤدب، باختصار أن يكون قدوة لجيل الغد.

وعودة إلى ما بدأت به المقال، عن المعلم العاطل عن العمل، الذي صفع المستشار الألماني جيرهارد شرويدر على وجهه، أحب أن أطمئن القارئ، أنه لم يجر نقله إلى سجن أبي غريب في بغداد، ولم تتسلم أسرته جثته، بل أطلقت السلطات سراحه فورًا، بعد أخذ بياناته. ولكن لأن شرويدر ليس مسيحيًا متدينًا، فإنه لم يفعل ما يقال على لسان عيسى - عليه السلام -، من أن يعطي الإنسان خده الأيسر لمن يضربه على خده الأيمن، ولكنه اكتفى بعمل محضر رسمي بالواقعة. ولعل أكثر ما جعل هذا المعلم يأسف على فعلته، بأن العقوبة التي ستنزلها المحكمة عليه ستشمل حرمانه من العودة إلى التدريس، لأنه لايصلح بمثل فعلته هذه أن يكون قدوة.


eye

# بدء العام الدراسي



**محمد بن أحمد الرشيد**
وزير التربية والتعليم

ها هو ذا عام دراسي جديد يطل علينا، أهنئ القراء به، وأدعو الله مخلصًا أن يكون عامًا حافلاً بالعمل والنجاح والسداد. وخيرًا من ما سبقه. وبعد، فإن حجم الصدمة يكون على حجم الأمل، وحجم الحزن يكون بمقدار الفقد. فإذا كان الأمل هو أبناء هذا الوطن الغالي، والفقد هو جزء من الأمن في هذا الوطن، وأرواح برئية متفتحة على الحياة. وإذا أصبح عدونا منا؟ فلكم أن تتخيلوا عظم الصدمة وعظم الحزن من جراء أحداث الإجرام المجنون الآثم الذي شهدته بلادنا، وإن كانت تلك الجرائم لم ولن تزعزع ثقتنا بالله سبحانه أن يلطف بهذا الوطن، ويحفظ عليه أمنه وأمانه، ولن تهز ثقتنا بإخلاص وكفاءة رجال الأمن وحراسه.

بعد أن هزمت اليابان روسيا في مطلع القرن الماضي قال الجنرال الياباني:«لقد انتصر المعلم الياباني». وبعد أن سبق الصاروخ الروسي عام ١٩٥٧م مثيله الأمريكي، قال العالم الأمريكي (كارل ألندورفر): «لقد انتصرت المدرسة الروسية على المدرسة الأمريكية». وخلال محنة فرنسا في الحرب العالمية الثانية وخسارتها أمام ألمانيا دعا الجنرال ديغول علماء التربية في بلاده إلى بناء تربية مستقبلية طموحة. وأنا أقول اليوم ـ وكلي أمل بالله، ثم بأبناء هذا المجتمع الشريف ـ : إن (المدرسة العربية السعودية المسلمة) لن تهزم ـ إن شاء الله ـ أمام الفتنة والضلال والانحراف الذي يهدد أمن هذا المجتمع واستقراره.

ثم إني أوجه حديثي إلى الآباء والأمهات، والمعلمين والمعلمات، والمشرفين التربويين والمشرفات، والمديرين والمديرات، وإلى الأبناء من الشباب والشابات، وإلى كل من له صلة بالتربية من قريب أو بعيد:

إننا في هذه الظروف نحتاج إلى وقفات مع النفس، وتأملات، ومصارحات، ومكاشفات؛ فالجريمة قبل أن تحدث في الواقع تكون فكرة في ذهن مرتكبها، والأعمال الشريرة هي نتيجة أفكار شريرة: فمن يزرع تلك البذور المشؤومة في الأذهان؟ ومن يتعهد تلك الشجرة الخبيثة حتى تعطي ثمارها المرة؟! وكيف السبيل إلى الحيلولة دون زراعتها؟ وماذا نفعل لاستئصالها إذا زرعت في غفلة عن أعين الحكمة والعقل؟ هذه الأسئلة لا تخص الإجابة عنها الراعي دون الرعية، وحارس الأمن دون المحروس، والكبير دون الصغير، والذكر دون الأنثى.

كل واحد منا مسؤول.

الآباء والأمهات؛ كم من الوقت يقضون مع أولادهم: يعيشون عالمهم، ويصغون إلى حديث آمالهم وأحلامهم ومخاوفهم؟ ويعلمونهم كيف يعيشون، وينصحونهم بلسان الحال قبل لسان المقال؟ فإذا رأوا بشائر تفوُّق رعوها، وإذا أحسوا ببوادر انحراف عالجوها قبل وقوعها.

والإخوة الكبار والأخوات هل يحسون بمسؤوليتهم

أمام الله تجاه الصغار من إخوانهم؟ وكذلك الأعمام والعمات، والأخوال والخالات؟

والمعلمون والمعلمات: هل كسبوا عقول الناشئين وقلوبهم بالثقة والاحترام والمحبة؟ هل علموهم الأدب، والخلق الفاضل، والسلوك الحسن إلى جانب ما في الكتب من علم؟ هل أوقدوا فيهم جذوة الشوق إلى العلم، وعلموهم كيف يتعلمون باستمرار في عصر فتحت فيه التقنية الحديثة ووسائل الاتصال أبواب المعرفة على مصاريعها؟ هل دربوهم على مهارات التفكير الصحيح، وأصول الحوار، ومبادئ الائتلاف، وآداب الاختلاف، وسعة الصدر، والتسامح، وسماع الرأي الآخر وتفهمه، وعدم الشعور باحتكار الصواب؟ هل غرسوا فيهم بذور الأمل والتفاؤل، وحصنوهم ضد التخاذل والتشاؤم؟ هل دربوهم على الإتقان في كل عمل يقومون به؟ وبعد هذا كله، وسواه، هل كانوا لهم القدوة الحسنة فعلموهم بالمثال المحسوس لا بالكلام المجرد؟

إن من واجب المعلمين والمعلمات أن يدركوا الفرق الكبير بين المعلم والمفتي، فيعلموا طلابهم بالشكل الأمثل ما ورد في المقررات من مادة علمية، دون أن يتصدروا للفتيا، ويشطوا عن المنهج، ويقحموا الطلاب في مسائل لا علاقة لهم بها. وعليهم - في الوقت نفسه - أن يكونوا متعاونين فيما بينهم من أجل المصلحة العامة، وألا ينقسموا بحسب مواقف فكرية أو انتماءات إقليمية، فالجامع الأكبر بينهم (وهو أصول الدين الحنيف، ومصلحة الوطن العليا، والمهنية التربوية) أكبر من كل ما عداه من المفرّقات.

وأسأل أيضًا الإخوة والأخوات من المشرفين والمشرفات، والمديرين والمديرات، وسائر المعنيين بالعملية التربوية التعليمية: هل أدوا واجبهم بالشكل الأمثل: تخطيطًا، وتنفيذًا، وإشرافًا، وتقويمًا، ومراقبة وما إلى ذلك في زمن صارت فيه (التربية) أهم وأعم من (التعليم)؟ وهل عملوا بروح الفريق: مشاورة، ومشاركة، وتآزرًا؟

إن المدرسة أهم مصنع للإنسان، لا يسبقها في الأهمية إلا البيت، ولا تستطيع المدرسة أن تؤدي واجبها في بناء المجتمع ما لم يتعاون معلموها فيما بينهم، وما لم يكن هناك تآزر بينهم وبين الإدارة، وما لم يكن هناك - زيادة على ذلك - تواصل حقيقي بين المدرسة والمجتمع عن طريق أولياء أمور الطلاب والطالبات.

يجب علينا جميعًا أن نكون واعين يقظين لأي انحراف مهما كان صغيرًا لأن الصغير يكبر، ومعظم النار من مستصغر الشرر. وإهمال الانحراف خطأ كإهمال المرض، كلاهما يجب معالجته والقضاء عليه قبل ظهوره، وكما أن التسامح (في محله) ليس ضعفًا، فكذلك الحزم (في محله) ليس عنفًا، كما قال الشاعر:

فقسا ليزدجروا، ومن يك راحمًا

فليقس - أحيانًا - على من يرحم!

والحكمة وضع الشيء في موضعه، والله تعالى غفور رحيم، وهو أيضًا شديد العقاب، وقد قال سبحانه في موضع: ﴿ **فاعفوا واصفحوا** ﴾، وقال في آخر:﴿ **ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب** ﴾.

أدعو نفسي وأدعو كل زملائي إلى الأمل والعمل، إلى الإخلاص والصواب، إلى استشعار الأمانة في إعلاء كلمة الدين ورفع راية الوطن، إلى اجتماع الكلمة، وتوحيد الصف، والتآلف والتكاتف، وإلى الحذر كل الحذر من أي نبتة ضارة، أو عشبة سامة تنبت في أرضنا، فتهلك الحرث والنسل.

أدعو كل المعلمين والمعلمات: أشيعوا روح التفاؤل بين طلابكم وطالباتكم، وعلموهم صناعة الحياة، والتفوق والنجاح وأن يركزوا على جوانب الخير في الناس والحياة، ووجهوهم إلى الإسهام الجاد في بناء بلادهم، واللهَ اللهَ أن يؤتى الدين أو الوطن من قَبل من ينتمي إلى مهنتنا ويعمل في مدارسنا. تذكروا رسالتكم، ولا أقول: وظيفتكم، فإنها أمانة، يمكن أن تتحول إلى خزي وندامة، إلا من اتقى الله فيها، نسأل الله العون والتأييد.

في أطروحة دكتوراه :

# كفاءة التعليم السعودي لا تتأثر بعوامل اشتهر بأنها مؤثرة!

**انخفاض جودة وكفاءة النظام التعليمي، وهي ناحية كيفية بحتة، يؤدي حتمًا إلى انخفاض كمي في تقديم الخدمة التعليمية؛ فالجودة المنخفضة للتعليم - على سبيل المثال - تنفر الطلاب وذويهم - بداهة - من الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي تخفض معدلات الالتحاق بالنظام التعليمي التي تعد ناحية كمية صرفة. وهذه الدراسة تتناول قضيتين كيفيتين مهمتين، لهما آثار كمية في الوقت نفسه على التعليم السعودي، وهما قضيتا: الجودة والكفاءة. وهي دراسة تأتي في إطار المحاولة الجادة لإعادة بناء دليل بحثي محلي في حقل اقتصاديات التعليم، يمكن أن يرشّد السياسات الاقتصادية للتعليم السعودي.**

يستخدم مصطلح «الجودة» Quality في دراسات الاقتصاد التعليمي عادة للإشارة إلى الجوانب الكيفية في التعليم، في مقابل الجوانب الكمية، والأخيرة هي أكثر النواحي سهولة في القياس كسنوات التعليم وأعداد المتخرجين ومعدلات الالتحاق وغيرها. في أدبيات الاقتصاد التعليمي، يستخدم مصطلح «الجودة» بشكل متبادل مع «الفاعلية»، ليعني مدى تحقق المخرجات المرغوب فيها؛ صحيح أن مخرجات التعليم متعددة الأبعاد وليس من الممكن أن يحكم عليها بمعيار واحد، إلا أن هناك اتفاقًا عامًا على أن تحصيل الطلاب، مقاسًا بنتائج الاختبارات، هو أفضل مؤشر متاح لمدى تحقق المخرجات المرغوبة للتعليم. بذلك يصبح الطلاب ذوو التحصيل الأعلى، هم أولئك الطلاب الذين تلقوا تعليمًا ذا جودة أعلى، بعد أن يتم عزل تأثير المتغيرات غير المدرسية إحصائيًا بطبيعة الحال. لذلك فدراسة جودة التعليم بدقة، تتطلب أساليب إحصائية متقدمة بشكل كافٍ، لتقدير تأثير المتغيرات المدرسية وغير المدرسية في التحصيل التعليمي، ولحساب مدى سعة التغاير بين المدارس في الجودة (القيمة المضافة).

من جانب آخر، يرتبط مصطلح الكفاءة Efficiency بشكل قوي بمصطلح «الجودة» ولكنه أكثر تحديدًا. الكفاءة تعني أكبر استثمار ممكن للموارد المتاحة، وهذا يقتضي النظر إلى جانبين: المخرجات والمدخلات. الكفاءة يمكن تحسينها إما بالحصول على أكبر قدر ممكن من المخرجات من قدر معطى من المدخلات، أو من خلال الحصول على قدر معين من المخرجات بأقل كمية ممكنة من المدخلات. لكن من المفترض أن يُنظر عند تحليل الكفاءة إلى تأثير الموارد المختلفة في جودة التعليم.

### التعليم من منظور اقتصادي

بينت بعض المراجعات الحديثة للدراسات التجريبية، أن هناك نتيجتين رئيسيتين تظهران أهمية جودة التعليم من الناحية الاقتصادية الوطنية والقومية؛ النتيجة الأولى: أن مكتسبات الأفراد ترتفع بشكل كبير كلما ارتفعت جودة تعليمهم (مقاسة بتحصيلهم في الاختبارات المعرفية)، بعد أن يتم عزل التأثير

الإحصائي لمتغيرات كمية التعليم (مقاسة بعدد سنوات التعليم) والتأثير الإحصائي للخبرة في العمل، وبقية المتغيرات التي قد تؤثر في الدخل. والنتيجة الثانية: أنه باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، بمقارنة الدول بعضها ببعض، وجد أن تأثير جودة التعليم (مقاسة بنتائج الاختبارات التحصيلية الدولية في الرياضيات والعلوم) في معدلات النمو الاقتصادي للدول، كانت أقوى من تأثير كمية التعليم (مقاسة بمتوسط عدد سنوات التعليم للسكان).

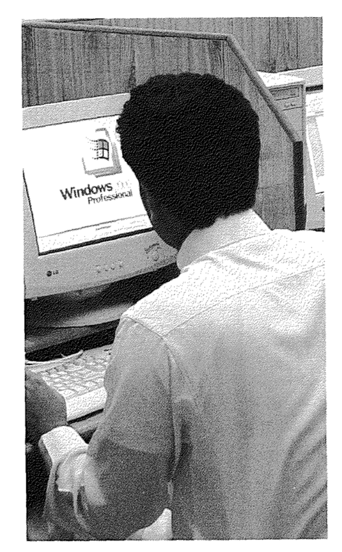
التعليم عملية معقدة عند تحليلها اقتصاديًا، ووجود درجة ما من عدم الكفاءة التعليمية يعتبر أمرًا حتميًا، إلا أن كثيرًا من أسباب عدم الكفاءة ربما تكون ناتجة من سوء سياسات توزيع الموارد أو من خلل في البناء التنظيمي للتعليم، وبالتالي يمكن تلافيها. وهنا يأتي دور البحث في اقتصاديات التعليم، الذي يتوقع منه أن يسهم في ترشيد سياسات توزيع الموارد من خلال التنبيه إلى البدائل التي قد تقود إلى تحسين جودة وكفاءة التعليم.

**نظرة محلية**

في المملكة العربية السعودية، حيث عدد السكان يقارب العشرين مليون نسمة، وحيث معدل النمو السكاني مرتفع (أكثر من ٣٪)، وحيث مستوى دخل الفرد يصل إلى ٨٠٠٠ دولار، نجد هناك قلقًا كبيرًا حول جودة وكفاءة التعليم. صحيح أنه بفضل الإنفاق المغدق من قبل الحكومة على توفير الخدمة التعليمية، حدث توسع كبير في تقديم هذه الخدمة لمقابلة النمو السكاني الكبير ولزيادة فرص الالتحاق بالتعليم، لكن التعليم أصبح يشكل ضغطًا كبيرًا على الموارد العامة. فعلى مدار خمس سنوات (١٩٩٦م-٢٠٠٠م)، ارتفعت نسبة المصروفات على التعليم - منسوبة إلى المصروفات الحكومية الكلية - من ٢٠٪ إلى ٢٧٪. وفي ضوء النمو المستمر في عدد المدارس (حوالي ٥٪ سنويًا)، وباعتبار الموارد الحكومية هي المصدر الوحيد لتمويل التعليم، وباستمرار سياسات التمويل الحالية، فسوف يشكل الإنفاق على التعليم عبئًا ثقيلاً متزايدًا على الميزانية الحكومية، إلى درجة قد تؤدي إلى العجز، أو انخفاض غير مقبول في جودة وكفاءة التعليم. ولمواجهة مشكلة من هذا النوع، يجب أن يكون هناك اهتمام بتحسين مستوى الكفاءة في استخدام الموارد المتاحة، وهنا لابد من الإشارة إلى أن هناك يقينًا متناميًا في المملكة العربية السعودية بأن جزءًا كبيرًا من الموارد التعليمية يمكن توفيره فيما لو تم رفع مستوى الكفاءة.

**نحو دليل بحثي محلي**

هناك ندرة في الدليل البحثي المحلي الذي يمكن أن يرشّد سياسات التحسين الاقتصادي التعليمي. فالدليل البحثي المتوفر حالياً حول قضيتي الجودة والكفاءة يعاني قصورًا في العمق التحليلي. فالدراسات القليلة التي تناولت قضيتي الجودة والكفاءة محليًا، يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات:



* دراسات الكفاءة المستخدمة لطرق أفواج التلاميذ بالاعتماد على معدلات الترفيع وإعادة السنة والتسرب.

* دراسات الكلفة.

* دراسات تحصيل الطلاب السيكولوجية والبيداغوجية في طبيعتها.

المجموعة الأخيرة من الدراسات، استخدمت أساليب تحليل إحصائية وصفية وثنائية الارتباط، لم تنجح في تسمية مؤثرات مهمة على تحصيل الطالب، واستخدمت متغيرات نفسية Attitudinal ليست قابلة لأن تتأثر بالتغيير في السياسات التعليمية. في المقابل نلاحظ أن دراسات أفواج الطلاب والكلفة تتميزان بكونهما تنتميان إلى اقتصاديات التعليم، لكن أساليب التحليل المستخدمة فيهما لم تكن بالدرجة المثمرة؛ فدراسات الكلفة ركزت على تقدير كلفة الطالب ولم تحاول أن تكتشف درجة الكفاءة في تخصيص الموارد أو تظهر الجوانب التي يمكن من خلالها توفير الكلفة. من جانب أخر كانت دراسات أفواج الطلاب تركز على تقدير مستوى الكفاءة في النظام التعليمي بشكل كلي؛ لم يحدث أن تم التحليل على مستوى المدرسة من أجل تحديد المؤثرات في القيم المقدرة للكفاءة. علاوة على ذلك، هناك بعض التحفظات لدى عدد من الباحثين والمراقبين، على أساليب دراسات الأفواج فيما يتعلق بمصداقية مؤشرات الكفاءة التي تنتجها. والدراسة الحالية تأتي في إطار المحاولة الجادة لإعادة بناء دليل بحثي محلي في حقل اقتصاديات يمكن أن يرشد سياسات التحسين الاقتصادي التعليمي.

**مداخل منهجية**

لإتاحة فرصة أكبر لاختبار صدق النتائج، وتحقيقًا للتكامل، اعتمدت هذه الدراسة ثلاثة مداخل لدراسة الجودة والكفاءة:

* المدخل الرئيس كان دالة الإنتاجية، باستخدام إحصائيات الانحدار المتعدد Multiple Regression Statistics، حيث كان مقياس تحصيل الطلاب هو المتغير التابع، فيما تمثلت المتغيرات المستقلة في المؤثرات المختلفة على التحصيل التعليمي. بفضل تقدم أسلوب الانحدار، فإن تأثير كل متغير مستقل في التحصيل هو تأثير صافٍ. وأسلوب الانحدار المستخدم في مدخل الدالة الإنتاجية يمكّن أيضًا من تقدير القيمة المضافة لكل مدرسة من مدارس العيّنة، بصفة كلية، بدون النظر في تأثيرات المتغيرات المدرسية بشكل منفرد. بالتالي، فالمقدار الذي تؤثر به المدارس في التحصيل التعليمي بصفة عامة يمكن اختباره إما عن طريق تقدير نسبة التغاير بين الطلاب في التحصيل الذي يمكن عزوه إلى التغاير بين المدارس، أو من خلال ترتيب المدارس، بحسب القيمة المضافة إلى كل منها، ومن ثم تقدير مقدار الفرق بين مواقع المدارس في الترتيب (توزيع الجودة).

* بعد أن تم ترتيب المدارس بحسب القيمة المضافة إلى كل منها، كان المدخل الثاني مقارنة مؤثرات الجودة في المدارس المتميزة في الأداء (المدارس المتطرفة إيجابيًا Positive Outliers) إلى المدارس السيئة في الأداء (المدارس المتطرفة سلبيًا Negative Outliers)، والمبرر الرئيس وراء استخدام هذا المدخل كان الحصول على صورة أكثر وضوحًا حول مؤثرات الجودة باستخدام طرق البحث الكيفية، والتي تتميز، مقارنة بالطرق الكمية، بأنها أكثر قدرة على استكشاف طبيعة العملية التعليمية البالغة التعقيد.

* المدخل الثالث كان تحليل الكلفة. ما دامت الكلفة تعتبر مقياسًا للمستوى الكلي للموارد، فإن تحليلها بشكل واعٍ يقود حتمًا إلى فهم أعمق للكفاءة. وتحليل الكلفة بإمكانه أن يوضح مدى الرشد في توزيع الموارد وإذا ما كانت مستويات موارد معينة يمكن

> لابد من الإشارة إلى أن هناك يقينًا متناميًا في المملكة العربية السعودية بأن جزءًا كبيرًا من الموارد التعليمية يمكن توفيره فيما لو تم رفع مستوى الكفاءة

إنقاصها بدون إحداث إخلال بمستوى الجودة. أسلوب التحليل الرئيس في تحليل الكلفة، كان دالة الكلفة، والتي ينظر إليها على أنها رديفة لدالة الإنتاجية. وهي عبارة عن معادلة انحدار متعدد يكون فيها متوسط كلفة الطالب في المدرسة المتغير التابع، بينما تتمثل المتغيرات المستقلة في العوامل التي تتحكم في تغاير كلفة الطالب بين المدارس. وإذا ما أظهر متغير ما تأثيرًا قويًا في الكلفة، وفي الجانب الآخر، لم يكن له تأثير إيجابي في الجودة، فإنه يعتبر مؤشرًا على انخفاض الكفاءة، ومن الممكن أن يمثل مدخلاً للسياسة التعليمية لتحسين الكفاءة من خلاله.

**الدراسة الميدانية**

من أجل تحقيق متطلبات المداخل الثلاثة، نفذت الدراسة الميدانية على مرحلتين. في المرحلة الأولى والرئيسة تم جمع البيانات الكمية الضرورية لإجراء تحليل دالة الإنتاجية والكلفة، ولترتيب المدارس بحسب القيمة المضافة إلى كل منها. وفي المرحلة الثانية، تم زيارة المدارس المتطرفة (سلبيًا وإيجابيًا = ٦مدارس) في الأداء لجمع البيانات الكيفية.

وقد نفذ العمل الميداني في مرحلته الأولى في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ، في منطقة المدينة المنورة التعليمية. وكان التركيز على المرحلة الثانوية لاعتبارات عديدة أهمها توفر اختبارات مركزية ( اختبارات الثانوية العامة) يمكن الاعتماد عليها لمقارنة المدارس بعضها ببعض، ولكونها مرحلة حاسمة يتوقع أن تعبأ فيها الجهود سواء من المنزل أو الطلاب لتشكيل مستقبلهم التعليمي والوظيفي أو من المدارس لتحقيق سمعة طيبة من خلال إبراز نتائج مرتفعة للطلاب. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة الشبيهة في طبيعتها لهذه الدراسة، خصوصًا تلك التي نفذت في أمريكا أو من قبل باحثي البنك الدولي في الدول النامية الممنوحة، اعتمدت على بيانات جاهزة، كُلف الباحثون مؤونة جمعها، ولذا كان جمع البيانات لهذه الدراسة عملاً فيه الكثير من المشقة. وأجريت الدراسة الميدانية، في مرحلتها الثانية، في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ في المنطقة التعليمية نفسها. ففي كل مدرسة من المدارس الست أجريت مقابلة فردية مع مدير المدرسة، ومقابلات فردية مع أربعة من المعلمين، ومقابلة جماعية (Focus-Group Interview) مع ستة من طلاب الصف الثالث الثانوي. كذلك تم مقابلة رئيس مركز الإشراف في منطقة قروية تنتمي إليها المدرستان القرويتان المتطرفتان بشكل سلبي في الأداء لأنه كان ذا خبرة طويلة في المنطقة، وربما أثرى البحث بمعلومات مفيدة لمناقشة النتائج ولرسم التوصيات. وركزت المقابلات على المؤثرات الرئيسة في المدارس المرتبطة «بالطلاب وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية» و«موارد المدرسة وظروفها المادية»، و«جودة المعلمين» و«جودة الإدارة المدرسية».

**نتائج الدراسة**

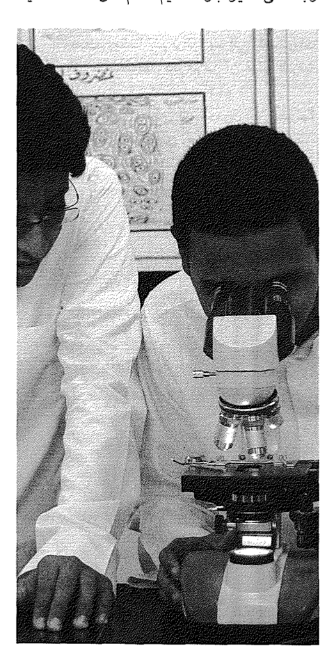
* المتغيرات المرتبطة بالطالب وبظروفه المنزلية تستأثر بالنصيب الأكبر من التأثير في التحصيل المعرفي. رغم ذلك، فالمدرسة تؤدي دورًا مؤثرًا في جودة التعليم الذي يحصل عليه الطالب. لكن، رغم أن تحليل دالة الإنتاجية بالأساليب الكمية، ومقارنة المدارس المتطرفة في الأداء بالأساليب الكيفية، أظهرا بعض المتغيرات المؤثرة، فإن كثيرًا من مؤثرات الجودة المدرسية كانت غامضة.

* المدارس الريفية أقل جودة من مدارس المدينة. وربما تكون هناك متغيرات غير مدرسية لم يتم عزلها

> وجود المباني المستأجرة لم يظهر تأثيرًا قويًا في انخفاض الكفاءة ، بالرغم من أن المباني المستأجرة كانت أقل في متوسط وحجم الفصل ومعدل الطالب للمعلم ، ممايشكك في جدوى السياسة التي تركز على استبدال المباني المستأجرة باعتبارها المؤثر الرئيس في الكفاءة

تسببت في هذا التأثير. لكن، وحتمًا، فالمتغيرات المدرسية تؤدي دورًا مؤثرًا في فرق الجودة؛ وكون إحدى المدارس المتفوقة في الأداء كانت مدرسة ريفية يؤيد هذا التبرير.

* موارد المدرسة تؤثر في جودتها. والموارد المرتبطة بالإدارة وبخاصة مدير المدرسة، تؤدي دورًا مؤثرًا. لكن، رغم أن تحليل دالة الإنتاجية أشار إلى أن فروقات الجودة بين المعلمين ربما تكون أعلى منها بين المدارس، فإن مكونات جودة المعلم لم تكتشف بشكل كاف. خبرة المعلم، والذي غالبًا ما ينظر إليه على أنه متغير مهم، أظهر تأثيرًا سلبيًا. الدليل على تأثير التدريب في أثناء الخدمة كان مختلطًا، والدليل الذي وجد على تأثير جودة تعليم المعلم كان كذلك ضعيفًا ليعتد به. «استقرار المعلم في المدرسة» و«ولاؤه» ربما كانا نتيجة مؤثرات مرتبطة بالمدير وبظروف المدرسة المادية وبالطلاب. وعمومًا فصعوبة تحديد مكونات جودة المعلم لم تكن حكرًا على هذه الدراسة، بل عانتها أيضًا الدراسات السابقة، وهناك من بين اقتصاديي التعليم من يجادل في أن التدريس فن وليس علمًا. طبعًا، «إلمام المعلم بالمادة العلمية» و«طلاقته اللفظية» مؤثران مهمان في الجودة، ولكن استكشاف تأثيرهما تجريبيًا ليس بالأمر الهين.



* المتغيرات التي تثير الكثير من الاهتمام في إطار النظام التعليمي السعودي (كون المبنى مستأجرًا أم حكوميًا، ومعدل الطالب للمعلم) ونظريًا في أدبيات بحوث الدالة الإنتاجية (حجم الفصل وحجم المدرسة)... لم تظهر كمتغيرات مؤثرة في الجودة في هذه الدراسة.

* على الجانب الآخر، كل من تحليل دالة الإنتاجية وتحليل الكلفة أظهرا انخفاضًا في كفاءة استخدام الموارد. ففي تحليل دالة الإنتاجية، يشير التأثير السلبي لخبرة المعلم إلى انخفاض الكفاءة، باعتبار خبرة المعلم أحد المدخلات غالية الثمن. كذلك، التأثير السلبي للتدريب في أثناء الخدمة في بعض المعادلات يشير إلى انخفاض معدل الكفاءة.

* جزء كبير من الموارد المالية يمكن توفيره فيما لو تم التحكم في محك الخبرة كأساس لدفع أجور المعلمين.

* هناك إمكانية لتخفيض الكلفة من خلال رفع متوسط حجم الفصل وحجم المدرسة.

* وجود المباني المستأجرة لم يظهر تأثيرًا قويًا في انخفاض الكفاءة، بالرغم من أن المباني المستأجرة كانت أقل في متوسط وحجم الفصل ومعدل الطالب للمعلم، ممايشكك في جدوى السياسة التي تركز على استبدال المباني المستأجرة باعتبارها المؤثر الرئيس في الكفاءة.

**توصيات للسياسة التعليمية**

تصنف هذه الدراسة على أنها من

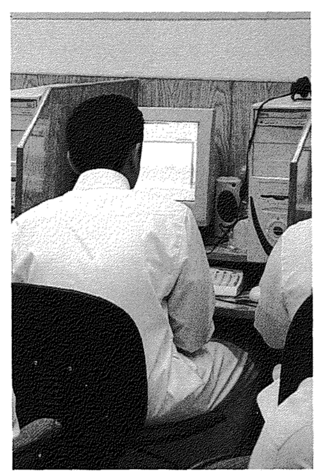
دراسات السياسة التعليمية التي من المفترض أن تنير مجهودات تحسين التعليم. فتأثير معظم المتغيرات يمكن أن يبنى عليها سياسات تحسين، والتوصيات للسياسة التعليمية الخاصة بهذه الدراسة تم تصنيفها في خمسة جوانب رئيسة، يمثل كل منها أولوية لسياسة النظام التعليمي السعودي، وهي الجوانب التالية:

* تعيين المعلمين ورفع أجورهم: وذلك بطريقة تحقق معدل كفاءة عاليًا. وهذه من القضايا الصعبة التي تواجه نظم التعليم عبر العالم. في المملكة العربية السعودية، كان هناك نقص في العرض للمعلمين، ما حدا بالحكومة في بداية الثمانينيات من القرن الماضي إلى أن تضع نظام أجور مغريًا جدًا للالتحاق بمهنة التعليم؛ إذ يزيد مرتب المعلم المبتدئ على مرتب زميله في القطاعات الحكومية غير التعليمية بنحو ٣٣٪، ويتلقى علاوة سنوية أعلى بحدود ٥٠٪ وغير مشروطة بالترقية أو الأداء، وتستمر لمدة أربع وعشرين سنة بحيث يصبح المرتب النهائي يعادل المرتب البدائي مرتين ونصفًا. بسبب هذا العرض المغري وبسبب محدودية التوظيف في القطاع الخاص، وفي القطاعات الحكومية الأخرى، استأثر قطاع التعليم بتوظيف الغالبية العظمى من خريجي الجامعات، ودخل خريجو الجامعات بأعداد كبيرة في قطاع التعليم خلال التسعينيات من القرن الماضي، حتى أصبح قطاع التعليم مسعودًا (من السعودة) بشكل شبه كلي، إلا في عدد محدود من التخصصات وفي قليل من المناطق التعليمية.

لكن عملية السعودة هذه تمت على حساب الجودة، كما تبين من الفروقات الكبيرة في الجودة بين المعلمين التي أظهرتها الدراسة. كذلك تبين نقص جودة المعلمين حديثي التعيين في القرى، الذين كانوا ذوي تقديرات تخرّج منخفضة، وكانت ثقة الطلاب بهم ضعيفة. جودة المعلمين تعتبر مبعث قلق للرأي العام في المملكة العربية السعودية. ونظام دفع الأجور المغري، غير المصحوب بمعايير محددة لتوظيف معلمين ذوي جودة عالية، كان سببًا في ذلك؛ خريج الجامعة السعودي، إذا ما كان متخصصًا في واحد من التخصصات المطلوبة في التعليم، كان بإمكانه أن يتقدم للعمل كمعلم، ومن حقه أن يحصل على وظيفة، ما لم يكن يعاني عيبًا بدنيًا يمنعه من ممارسة المهنة.

وارتباطًا بالكلفة، فإن مزيدًا من المعلمين السعوديين الذين يبقون لفترة أطول في نظام التعليم، وتدفع أجورهم بالكادر الحالي نفسه وعلاواته، يعني زيادة مطردة في مخصصات التعليم، وهي تشكل حاليًا نسبة عالية من النفقات الحكومية. في الواقع أن وزارة التربية والتعليم عانت في السنوات الأخيرة تضخم الإنفاق على المعلمين، ولجأت إلى إحلال المعلمين في وظائف أقل من تلك المقررة لهم بحسب كادر التوظيف، ريثما يتم ترقيتهم إلى المستويات الوظيفية التي يستحقونها، بالرغم من أن عملية الترقية هذه تتم ببطء متزايد في السنوات الأخيرة.

قضية مرتبات المعلمين السعوديين يدور حولها الكثير من الجدل. هناك من رفض مبدأ خفضها، باعتبار أن ذلك يؤدي إلى خفض الروح المعنوية



للمعلمين وربما هجرهم المهنة، واقترح بدلاً من ذلك العمل على زيادة إنتاجية المعلم من خلال زيادة مصروفات التدريب في أثناء الخدمة، واستبدال المباني الحكومية بالمباني المستأجرة، ورفع معدل الطالب للمعلم. وشاعت مؤخرًا نية وزارة التربية والتعليم لربط العلاوة السنوية للمعلم بأدائه وبمقدار ما يحصل عليه من دورات تدريبية. بالرغم من أن خفض مرتبات المعلمين سوف يؤدي حتمًا إلى خفض كبير في كلفة التعليم، فإنه ربما لا يكون سياسة ناجحة؛ ذلك أن التعليم يجب أن يستمر كمهنة جذابة. إضافة إلى أن المعلمين حديثي التعيين، ليس من المفترض أن يتم تعيينهم في مستويات أدنى من مستوياتهم المقررة بموجب الكادر، مع بقاء زملاء سابقين لهم بمستويات وظيفية تحقق لهم دخولاً أعلى.

بالرغم من أن خفض مرتبات المعلمين سوف يؤدي حتمًا إلى خفض كبير في كلفة التعليم، فإنه ربما لا يكون سياسة ناجحة؛ ذلك أن التعليم يجب أن يستمر كمهنة جذابة

إن إدخال نظام أجور للمعلمين مرتبطًا بالجدارة Merit-Pay Scheme كفيل بخفض الضغط الذي تسببه مرتبات المعلمين، وربما أدى أيضًا إلى تحفيز جهود المعلمين. رغم ذلك، فنتائج هذه الدراسة شككت في جدوى الاعتماد على الدورات في أثناء الخدمة المتاحة حاليًا كمعيار تبنى عليه علاوة المعلم. أداء المعلم، وحده، ربما يكون كافيًا. التدريب، في حال تم ربط العلاوة بالأداء، يمكن أن يتم تقديمه تجاريًا، عندها سوف يتجه المعلمون إلى أعلى الدورات التدريبية جودة، التي قد تسهم في رفع أدائهم، لأنهم سوف يعتبرون ذلك استثمارًا!!

وكمشكلة تهدد إمكانية تنفيذ برنامج ربط الأجر بالأداء، هناك صعوبة تتعلق بتقييم المعلمين بطريقة تضمن درجة عالية من الدقة في قياس أداء المعلم. حاليًا، يتم تقييم المعلم وظيفيًا من قبل مدير المدرسة بشكل رئيس، من خلال نموذج يتم تعبئته من قبل المدير، ويطلع عليه المشرف التربوي. ومن غير الصواب أن يعتمد على هذا النموذج كمقياس لأداء المعلم، بحكم أنه يركز على السلوكيات ولايهتم كثيرًا بالتأثير في النمو المعرفي للتلاميذ. ثم إن المديرين والمشرفين غالبًا مايتعاطفون ويشعرون بحرج من تسمية المعلمين سيئي الأداء، إذا ما علموا أن تقاريرهم سوف يترتب عليها خفض في الأجور. المحك الأكثر فعالية، والأجدر بأن يعتمد كمقياس لأداء المعلم، ربما يكون «القيمة المضافة» من قبل المعلم على النمو المعرفي للطلاب، بشرط أن تتميز تلك القيمة المضافة بالثبات خلال عدد متعارف عليه من السنوات. محك كهذا سينتج عنه زيادة الكلفة الإدارية، ولكن إذا ماتم اعتماده فإن كلفة إدارته ستنخفض مع الزمن، من خلال التطوير المستمر. ثم إن عوائده ربما كانت أعلى من الكلفة المترتبة عليه. ومن المهم، قبل اعتماد نظام ربط العلاوة بالأداء، دراسة تجارب بعض الدول التي كانت لها محاولات لتنفيذ برامج كهذه.

محاولات رفع جودة المعلمين يجب ألا تكون مقتصرة على ربط الأجر بالأداء في أثناء الخدمة. فبالرغم من التوسع الكمي الكبير في المؤسسات التعليمية، فإن العرض من المتوقع أن يكون أعلى من الطلب على القوى العاملة من المعلمين في السنوات القادمة. وعلى ذلك، يجب التنبه إلى جودة المعلم عند التعيين. من الممكن، مثلاً، أن يقضي المعلم فترة تحت التدريب قبل تعيينه رسميًا. من المفترض، كذلك، أن تكون هناك اختبارات يمكن الاعتماد عليها للصفات التي تعتبر مؤشرات لجودة المعلم، مثل: التمكن من المادة العلمية، والميول، والقدرة اللفظية.

* تزويد المدارس بالكادر الإداري: تحليل دالة الإنتاجية، في هذه الدراسة، أظهر تأثيرًا إيجابيًا لمدير المدرسة من خلال متغير الخبرة، وحصول المدير على دورة التدريب الخاصة

بالمديرين.

من جهة أخرى فمقارنة المدارس جيدة الأداء بسيئة الأداء، أظهرت أهمية لكل ما يلي: تزويد المدارس بعدد كافٍ من الكادر الإداري، خبرة المدير، تدريب المدير إداريًا، كون المدير مهتمًا بالعملية التعليمية، القدرة القيادية للمدير، جودة وكيل المدرسة، وجودة المرشدين الطلابيين. في المقابل، بالرغم من عدم توفر بيانات كلفة مستقلة بخصوص الإداريين ممن هم على كادر التدريس (المدير والوكلاء والمرشدون) كانت كلفة الإداريين المساعدين صغيرة جدًا، ومتغير «معدل الطالب للإداريين المحترفين (المدير والوكلاء والمرشدون)» لم يظهر تأثيرًا ذا دلالة إحصائية. بالتالي هناك إمكانية لدعم جودة التعليم من خلال تحسين القوة الإدارية للمدرسة كميًا وكيفيًا، بدون زيادة مؤثرة في كلفة التشغيل.

رقميًا، من الصعب رسم خطوط يمكن اتباعها بخصوص العدد المناسب من الكادر الإداري. لكن، المدرسة التي احتلت قمة الترتيب كانت في وضع إداري ممتاز مقارنة ببقية المدارس، وكان يوجد بها وكيلان ومرشدان، بالإضافة إلى المدير، مع عدد من الطلاب يقترب من ٦٠٠ طالب. وبنسبة الطلاب إلى عدد الوكلاء والمرشدين، يتبين أن هذا الرقم أقل مما هو مقرر بحسب خطة وزارة التربية والتعليم.

جودة الإداريين تعتبر مهمة، وربما كانت أهم من كميتهم. المدير عنصر رئيس في نجاح المدرسة. وما دام حصول المدير على دورة مديري المدارس أظهر تأثيرًا إيجابيًا، فمن المفترض أن يعتمد كمتطلب إجباري قبل تعيين المديرين. يمكن للمدير أن يبدأ العمل الإداري كوكيل مدرسة، ثم يلتحق بالبرنامج قبل أن يصبح مديرًا. من المفترض أن يتم نقل المديرين حديثي التعيين من مدارسهم الأولى، بعد عدد قليل من السنوات من التعيين، حتى لا تؤثر حداثة خبرتهم سلبًا في المدرسة، وحتى يمكنهم تحسين جودة عملهم في مدارسهم الجديدة. القدرة القيادية للمدير من المفترض أن تعتمد كمحك في تدريب وتعيين المديرين. يجب أن يتجنب مديرو المدارس أساليب الإدارة السلطوية والمركزية، ويحسنون من قدرتهم على ممارسة الإشراف على ما يجري في المدرسة، ويشجعون وكلاءهم في المشاركة في صنع القرار، ويدعمون دور المرشد في العملية التعليمية.

البيانات التي جمعت من خلال المقابلات مع أفراد العينة في المدارس الست المتطرفة في الأداء، أظهرت أهمية جودة وكيل المدرسة والمرشد الطلابي؛ لكنها لم تبن مؤشرًا إحصائيًا بخصوص الصفات المؤثرة في كل منهما. ومن المؤكد أن صفات معينة كالقدرة التأثيرية والميول الجيدة تجاه المهنة تعد عناصر أساسية في المرشدين والوكلاء جيدي الأداء.

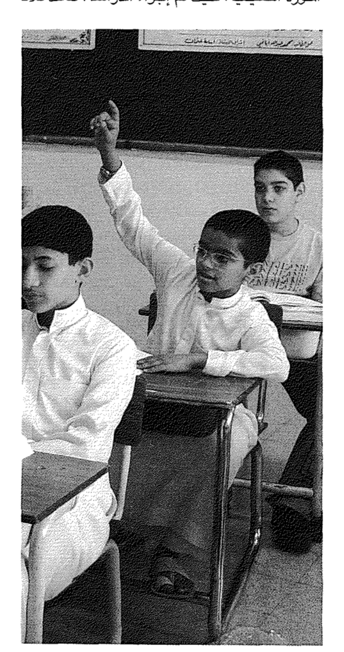
* تحسين جودة مدارس القرى: تحليل دالة الإنتاجية أظهر أن مدارس القرى أقل جودة من مدارس المدينة. على الجانب الآخر فإن مدارس القرى تتميز باستهلاك كمية موارد أقل مما تستهلكه مدارس المدينة، بمعنى أن متوسط كلفة الطالب في مدارس القرى أقل منه في مدارس المدينة حتى بعد أن تم - إحصائيًا - تحييد تأثير متغيري خبرة المعلم ومعدل الطالب للمعلم.

كثيرًا ما أشار صناع القرار في قطاع التعليم السعودي إلى مدارس القرى باعتبارها سببًا في انخفاض كفاءة النظام التعليمي، بحكم أن أحجام الفصول ومعدلات الطالب للمعلم فيها أقل. هذا الشعور يفسر سياسة خفض كلفة تشغيل تلك المدارس

أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع مدارس العينة ذات المراحل الثلاث (المجمعات المدرسية) كانت أقل من المتوسط في قيمتها المضافة، ما يثير شكًا حول جدوى استمرار سياسة اللجوء إلى هذا النوع من المدارس

(القرى) على حساب جودتها. استمرار مثل هذه السياسة يقود حتمًا إلى ظهور مشكلة عدم المساواة بين المناطق المدنية والريفية، بدلاً من تحقيق هدف خطة التنمية السابعة الذي ينص على «تحقيق نمو متوازن في جميع مناطق البلاد».

ربما كان المعلمون سببًا مهمًا في انخفاض جودة مدارس القرى، خصوصًا في السنوات الأخيرة، في ظل الإحلال السريع للمعلمين السعوديين محل غير السعوديين. وبسبب كونهم بعيدين عن المركز الرئيس لإدارة التعليم فلايتوقعون زيارات كثيرة من المشرفين التربويين، بالتالي فمن المقترح فتح وحدات إشراف في المناطق القروية، لمراقبة أداء المعلمين. في منطقة المدينة المنورة التعليمية، حيث تم إجراء الدراسة، كانت ثلاثة



مراكز إشراف قد فتحت مؤخراً، والرابع كان تحت الإنشاء، لكن كان هناك نقص شديد في أعداد العاملين في تلك الوحدات.

المتغير الآخر الذي من المتوقع أن يكون له تأثير سلبي في جودة مدارس القرى هو «استقرار المعلمين». في العادة يتم إرسال المعلمين حديثي التعيين ليعملوا في القرى أولاً، قبل نقلهم إلى المدن أو إلى ضواحيها. بالتالي، لايتوقع منهم أن يكونوا على درجة عالية من الولاء لمدارسهم، ما داموا يدركون أن مسألة بقائهم في مدرسة القرية أمر مؤقت. كما أن المعلمين لايميلون إلى السكن في القرى قرب مدارسهم، ويفضلون السفر اليومي من المدينة إلى حيث تقع القرية والمدرسة. متوسط المسافة بين المدارس القروية في هذه الدراسة والمدينة المنورة كان ١٢٣كم. وهذا يتطلب سفرًا يوميًا بمتوسط ساعة للذهاب وساعة للإياب. على ذلك، سوف يتأثر أداء المعلم من عناء السفر اليومي. ولذا، فتشجيع المعلمين على السكن في القرى يعد استراتيجية ناجحة لأن يبقوا أعوامًا أكثر في مدارسهم. أو أن تدفع لهم تعويضات للعمل في القرى، أو تعويضات للسكن في المناطق القروية، فكلفة السكن بدورها ليست عالية هناك.

والإدارة المدرسية وسيلة أخرى يتم من خلالها تحسين التعليم في القرى. مدارس القرى تحتاج إلى أن يكون بها عدد كافٍ من الإداريين. ربما يكون من الأفضل أن يدفع للإداريين بالقرى بعض المخصصات الإضافية. من المفترض أيضًا أن يكون هناك اهتمام أكبر بجودة المديرين في المدارس القروية، وتشجيعهم على العمل في تلك البيئات. فقد ذكر رئيس مركز الإشراف الذي تنتمي إليه المدرستان القرويتان المتدنيتا الأداء من خلال المقابلة التي أجريت معه خلال المرحلة الثانية لجمع البيانات في هذه الدراسة. ذكر أن جميع مدارس المنطقة تعاني ندرة المديرين ذوي الجودة العالية المستعدين للعمل في القرى. المعلمون من المقيمين في

المنطقة قليلون عدديًا وتنقصهم القدرات القيادية، بينما المعلمون الآخرون القادمون من المدينة غير راغبين في تقلد مسؤولية الإدارة، لأن هذا يعني بقاءهم في المدرسة لفترة أطول وبالتالي تضييق فرصة النقل باتجاه المدينة وهو ما يأملونه في أقرب فرصة. واقترح رئيس مركز الإشراف أن تعطى لأولئك المتقلدين لأعمال إدارية في مدارس القرى أولوية في النقل، وبالتالي يتمكن مركز الإشراف من أن يختار من بين عدد أكبر من الراغبين بدلاً من المحاولات المستميتة لإقناع المعلمين لتقلد المنصب الإداري.

أخيرًا أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع مدارس العينة ذات المراحل الثلاث (المجمعات المدرسية) كانت أقل من المتوسط في قيمته المضافة، ما يثير شكًا حول جدوى استمرار سياسة اللجوء إلى هذا النوع من المدارس. إذا كان عدد الطلاب كبيرًا للدرجة التي تسمح بفتح فصول للمرحلة الثانوية فمن المفترض أن تستقل عندها المدرستان: المتوسطة والثانوية في مبنى منفرد عن مبنى المدرسة الابتدائية.

* تحسين جودة المباني المدرسية: على النقيض من الانطباع العام، فكون المباني مستأجرة لم يظهر مؤثرًا في جودة المدرسة (تعليميًا). من جانب آخر، لم يظهر دليل على الحجج القائلة إن المباني المستأجرة تستهلك استثمارات رأسمالية عالية. كلفة استهلاك المباني الحكومية لم تكن أقل من كلفة استئجار المباني المستأجرة. بالرغم من أن المباني المستأجرة لها كلفة تشغيل أعلى، لأنها تتميز بفصول أصغر وبمعدلات طالب لمعلم أصغر، ومع ذلك فالفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية.

بالطبع هذه النتائج لاتعني الإبقاء على المباني المستأجرة، لكن تشير إلى الجودة المنخفضة لبعض المباني الحكومية الموجودة حاليًا وإلى المبالغة في كلفة إنشاء تلك المباني. يجب أن تكون هناك مراجعة لتكلفة إنشاء المباني. بعض مكونات المباني الحكومية وتجهيزاتها ربما كانت مكلفة ولكنها حتمًا غير ضرورية.

* رفع معدل الطالب للمعلم: وهذا المعدل ظهر كمصدر رئيس لانخفاض كفاءة نظام التعليم. كمية كبيرة من الموارد يمكن خفضها في حال تمت السيطرة على هذا المتغير. المسؤولون في التعليم على اطلاع بحجم الهدر الناتج من انخفاض معدل الطالب للمعلم، وأعلنوا أنهم في تخطيط مستمر لرفعه، لكن استراتيجيتهم تركز فيما يبدو على رفع أحجام الفصول في المدارس القروية، واستبدال المباني المستأجرة. الدراسة الحالية وجدت أن معدل الطالب للمعلم أصغر في المدارس القروية وفي المباني المستأجرة، ما يعني أن هناك إمكانية لرفع معدل الطالب للمعلم من خلال هذه الاستراتيجية. لكن، معدل الطالب للمعلم ما زال منخفضًا، حتى في مدارس المدينة ذات المباني الحكومية.

الخطة الدراسية (عدد الحصص الأسبوعية للمقررات المختلفة) من الممكن جدًا أن تكون سببًا في هذه المشكلة. ربما تكون هناك صعوبة في تصميم الجدول المدرسي بحيث يتحقق لكل معلم عبء تدريسي كامل؛ كمؤشر على صواب هذه الحجة، في مدارس المدينة ذات المباني الحكومية. كان متوسط العبء التدريسي للمعلم يعادل تقريبًا ١٩ حصة في الأسبوع، بينما العبء المثالي هو ٢٤ حصة في الأسبوع. بالتالي، إعادة تخطيط المناهج ربما يحمل في طياته حلاً لاستعصاء مشكلة انخفاض معدل الطالب للمعلم. والحل الآخر ربما يكون من خلاله رفع الحد الأعلى للعبء التدريسي للمعلم، ليكون أعلى من النصاب المثالي باعتبار ٢٤ حصة في الأسبوع عبئًا مثاليًا.

**جودة وكفاءة التعليم السعودي:**
دراسة في المرحلة الثانوية للبنين
رسالة دكتوراه أجيزت في جامعة مانشستر، بريطانيا، يونيو ٢٠٠٣م

**إعداد: د. نياف رشيد الجابري**
(أستاذ الإدارة والتخطيط التعليمي المساعد - جامعة طيبة - المدينة المنورة)
عرض: محمد فالح الجهني



جديد
نادك
دلّل
مزاجك
مع أيس كوفي
نادك
nadec
كلّ يوم
نادك
nadec
أيس
كوفي
مشروب القهوة البارد
كابوتشينو
حليب الشيكولاتة
بنكهة القهوة

### الجنس الناعم يكسب «تفوقات» علمية جديدة

# الرجال في خطر!

المعرفة . خاص

**«إن وجود امرأة نابغة في الرياضيات، أو في الفيزياء، أو في أي علم من علوم المعرفة، يناقض طبيعة المرأة، بنفس الدرجة التي يستحيل معها أن نجد امرأة عندها لحية».**

من يصدق أن صاحب هذه المقولة ليس شرقيًا متمسكًا بالفكر المحافظ، بل هو عالم فلك ورياضيات، اسمه فرديناند موبيوس، من أعماق الغرب، من مدينة لايبزج الألمانية. ولكن ما توصل إليه بحنكته، وثاقب نظرته في عام ١٨٩٦م، أثبتت الأيام أنه هراء، لا مكان له إلا في كتب النوادر والفكاهات. فقد أثبتت الدراسات الحديثة، أن تفوق الطالبات في الكثير من فروع المعرفة، ليس مناقضًا لطبيعتها، بل إنه على العكس من ذلك، يتفق معها تمامًا.

**دراسات وتوقعات**

تشير الكثير من الدراسات على مستوى العالم إجمالاً، إلى أن نسبة خريجي الجامعات من الإناث، تفوق نسبة البنين، وأن عدد الحاصلات على شهادة الثانوية العامة، أكثر من نظرائهم من الذكور، وأن البنين يشكلون نسبة تصل إلى ٩٠٪، في الصفوف المخصصة للطلاب، الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ونسبة ٧٥٪ من المشاكسين، وأن أكثر من نصف الملتحقين بالتعليم المدرسي قبل بلوغ السادسة هم من الإناث، اللاتي بلغن من النضج ما يكفي لالتحاقهن بالتعليم المدرسي. وأن البنين يحتلون الصدارة في قوائم الراسبين، وأن مدارس التعليم الفني، التي لا تحتاج إلى المهارات الذهنية، مثل الدراسة الثانوية العامة، تكاد تكون جزيرة معزولة للبنين.

أما بالنسبة للقراءة، فحدث ولا حرج، إذ ترسخت لدى الكثيرين من الذكور، قناعة بأن الجلوس في غرفة هادئة، والمطالعة في كتاب، من خارج المنهاج الدراسي، يعتبر تصرفًا أنثويًا، والويل للطالب الذي يضبطه زملاؤه، وهو جالس في مكتبة المدرسة، ليطالع في كتاب علمي، أو يقرأ قصة، أو رواية. وما زالت نتائج الدراسة التي أجرتها منظمة الأمن والتعاون في أوروبا قبل ثلاث سنوات، وصمة عار في جبين الطلاب، الذين أثبتوا بجدارة أنهم أضعف في القراءة، وأبطأ في استيعاب المقصود مما يقرؤه. علاوة على ذلك فقد توصلت دراسة بريطانية مؤخرًا إلى أن نسبة البنات المتفوقات في المطالعة، تفوق البنين بمقدار الضعف.

لقد دفعت هذه النتائج وغيرها، الكثير من علماء التربية والاجتماع، إلى الإعلان عن وجود (كارثة تحيق بالذكور)، بل إنهم رفعوا إلى اللجان المختصة في البرلمان الألماني (البوندستاج)، يناشدون السياسيين ببحث المستوى التعليمي المتردي للبنين، وارتفاع نسبتهم بين المتفوقين عن الدراسة دون الحصول على شهادة، الأمر الذي يهدد مستقبل المجتمع بأسره، منبهين إلى أن الطالب الفاشل في دراسته اليوم، لا يمكن أن يكون غدًا الموظف الناجح، الذي يدفع الضرائب بانتظام، ويدير حياته الأسرية بنجاح، ويربي جيلاً سويًا، في مناخ أسري صحي، بل غالبًا ما يؤدي فشله في التعليم، إلى لجوئه إلى أعمال يدوية متقطعة، وعدم حصوله على راتب منتظم، وبالتالي عدم تكوين أسرة، أو عدم القدرة على توفير الاستقرار الأسري لأبنائه.

**هيمنة الجنس الناعم**

القناعة التي ترسخت لدى الكثيرين منا، أن النساء أقدر على التعامل مع الأطفال

الصغار، جعل رياض الأطفال حكرًا على المربيات، وجعل التعليم الابتدائي في قبضتهن، ولا وجود للرجال إلا عند البوابة الخارجية فقط، وبالتالي ينشأ الطفل، بين أم في البيت تقضي معه غالبية الوقت، تطعمه، وتداعبه، وتذاكر معه، وبين مربية أو معلمة تقدم له الحنان والعطف، مقابل غياب المعلم، الذي يمثل له القدوة، ويعلمه كيف يكون الرجل، بعيدًا عن الفكر النمطي المستمد من أفلام العنف الأمريكية، وبرامج الكمبيوتر الساذجة، التي تجعل بطولة الرجل وتفوقه، مرهونة بقدرته على استخدام الأسلحة، وبالجسم الرياضي القوي فقط.

يرى بعض العلماء أن هذا الوجود المكثف للمرأة، في محيط الطفل في السنوات الأولى من عمره، يكون له تأثير سلبي أيضًا على إقباله على التعليم، لأن المعلمة تظل أنثى، باهتمامات الأنثى، وبالتالي فإن البنات يكن أقرب إلى قلبها من البنين، وحين تختار معلمة اللغة الأم نصوصًا للقراءة، تنظر بعين المرأة، فتجد الطالبات في هذه الكتب، ما يروق لهن، من روايات تعج بالمشاعر والأحاسيس، ولا علاقة لها بكتب الموضوعات الفنية، والرياضة، وقصص الصراعات بين الأمم، والحروب، والنزاعات، والمنافسة بين القوى، التي تثير إعجاب البنين. عندئذ ينفر البنون من القراءة، لأنها لا تجذبهم، إضافة إلى ما سبق ذكره، من القناعة بأن الاشتغال بالقراءة خصلة أنثوية.

ويشير علماء آخرون، إلى أن الأنثى تتصف في كثير من الأحيان بعدم الثقة بالنفس، مما يدفعها إلى بذل الجهد مرة بعد مرة، للتأكد من تحصيل المعلومات على أكمل وجه، وتحسين خطها إلى أكبر درجة، وترتيب دفترها، وتنظيف اللوح، وإحضار الطباشير، وتجهيز قائمة الحضور والغياب، على عكس الذكر الذي يكون جل همه في الصف، أن يضايق من حوله، ويتفنن في إغاظة المعلم أو المعلمة، ولفت انتباه الفتيات. بل يرى البعض أن الذكر يولد من بطن أمه، وهو موقن بأنه متفوق، حتى ولو كان الخيبة بعينها، وأن البشرية كانت في حاجة إليه، حتى لا تنهار، يشعر بأنه جاء ليأمر فيأتمر من حوله، حتى ولو كان ينطق سفهًا، وينهى فينتهون، ولو كان ما ينهى عنه الخير ذاته. ولا تنجم هذه الصفات عن أسلوب التربية وحدها، بل تنبع من طبيعة الذكر أيضًا.

**فطرة أم تربية؟**

وللتأكد من وجود هذا الفرق الفطري، قامت روضة أطفال في مدينة هامبورج الشمالية، والتي تضم أطفالاً من ٤٠ دولة، بمراقبة تصرفات البنين والبنات، فتوصلت إلى أن البنات يتجمعن في حلقات حول صندوق الرمل، ويتعاونَّ على بناء أهرامات أو قلاع رملية، أو طرق وبيوت، وتتناول كل واحدة منهن الأخرى، ما تحتاج إليه من أدوات، للعمل كفريق من أجل تحقيق هدف مشترك. أما البنون فما يكادون ينزلون إلى الفناء، إلا ويشقون طريقهم إلى ملعب كرة القدم،



ويرتفع صراخهم، ويصطدم أحدهم بالآخر. ولا يقتصر هذا التصرف على يوم بعينه، بل كما يقول مدير الروضة، إن البنين يستعرضون عضلاتهم، وقوتهم البدنية يومًا بعد يوم، مهما اختلفت جنسياتهم، في حين يستطيع البنات أن يقبعن للعمل في صمت لساعات طوال، دون كلل أو ملل. وقد توصلت العالمة الأمريكية إلينور مكبي إلى أن: «البنات يتبعن استراتيجية تعاون، في حين يتبع البنون استراتيجية الهيمنة».

ويرى بعض العلماء أن الطفل يولد، ومعه الخصائص المميزة لجنسه، فمعلوم مثلاً أن الطفلة الرضيعة تسبق نظيرها الذكر في الاستجابة للأصوات، ومحاولة التواصل بالنظرات، أما الولد فما تكاد يده تتحرك، إلا وتبدأ في جذب كل ما تصل إليه، وحين تصل سنه إلى الشهر الرابع عشر، تتسمر عيناه عند رؤية سيارات الشحن، والألعاب التي تكون على شكل أسلحة، وعلى الجانب الآخر تتعلق نظرات الرضيعة بالعرائس، والألعاب المصنوعة على شكل حيوانات. وعندما يبدأ الأطفال في اللعب الجماعي، تركز البنات على التسوق، والموضوعات المتعلقة بالأسرة، في حين يتحول الأولاد إلى هنود حمر، وأسود، وفرسان، يتصارعون ويتنافسون على القيادة، وتحديد مكانة كل منهم في سلم الهيمنة، وفرض السيطرة. وفي حين تستخدم الفتيات غالبًا المفردات الرقيقة، والصوت المهذب، يميل الأولاد إلى استخدام المفردات البذيئة، والصوت العالي. ولعل الكثيرين منا يلاحظون ما يميل إليه الأولاد، من وضع حواجز أمام قدمي زميلهم المعصوب العينين، وهو يفتش عنهم، ولا يثير داخلهم وقوعه، إلا الضحك والقهقهة.

وفي محاولتهم لسبر أسرار هذه الميول، لدى كل من الجنسين، أرجع بعض العلماء هذه التصرفات، إلى المراحل الأولى من البشرية، حينما كانت مهمة الرجل، خوض المخاطر لجلب الطعام والشراب لأهله، في حين كانت المرأة ترعى صغارها، تعلمهم الكلام، والمهمات العقلية، حتى يعود الأب ليعلم الذكور من بين أولاده المهارات البدنية. ولكن تغير العالم، والانتقال من الغابات والصحاري الرحبة، إلى شقق ضيقة، يحرم الأولاد من الحركة، وتفريغ شحنات الطاقة الفطرية داخلهم، ولذلك تخرج في صورة عنف، إضافة إلى اهتزاز الثقة بالنفس، بسبب العجز عن إثبات تفوقه

**يرى بعض العلماء أن هذا الوجود المكثف للمرأة، في محيط الطفل في السنوات الأولى من عمره، يكون له تأثير سلبي أيضًا على إقباله على التعليم**

على من حوله، عن طريق فرض الهيمنة، باستخدام القوة البدنية. في حين لا تحتاج الفتاة أو البنت إلى كبت مثل هذه الطاقة، بل تتناسب الحياة العصرية، مع قدراتها الفطرية، ولذلك يسهل عليها الاندماج بسرعة، والتفوق على نظرائها من البنين، في ظل تحديدها لتصور مستقبلي واضح المعالم. مع الاعتراف بأن مادة الرياضيات والفيزياء، ما زالتا في الكثير من دول العالم، من آخر معاقل التفوق الذكري، على المهارة الأنثوية، التي احتلت الكثير من المعارف الأخرى، وعلى رأسها اللغات.

وقد استغل بعض الخبثاء من أدعياء العلم في الغرب، حقيقة وجود اختلاف في أسلوب التعلم عند الأولاد والبنات، فأعلنوا عن دورات باهظة التكاليف للأهل، تعدهم بتزويدهم بأسرار كيفية التعلم الأمثل عند كلا الجنسين، يكفي أن يعرف القارئ، أن ثمن شريطين اثنين للتعليم لكل جنس يتكلف ٧٠٠ دولار أمريكي. ويعتمدون في ذلك على النتائج التي توصلت إليها دراسات علمية، من أن الأولاد يبحثون عند التفكير عن التفاصيل، في حين تفتش الفتيات عن الصورة الشاملة للموضوع، وذلك لأن النصف الأيسر عند الذكر يعمل بصورة أكبر من النصف الآخر، في حين يفكر عقل البنت، بصورة متوازنة في كلا النصفين. وبالتالي فإن الذكر يفتش عن المعلومة في حد ذاتها، في حين يقوم عقل الفتاة بالتحليل، والربط بالمعلومات السابقة، ويبحث عن أطر تجمعها. ولعل في هذا التفسير المبرر لتقدم الأولاد في الرياضيات، لقدرتهم على التركيز في نقطة واحدة، في حين يضيع الكثير من

وقت البنت، في البحث عن نقاط فرعية غير جوهرية.

ولكن هذه المعارف عامة، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالدور الذي يقوم به الأشخاص التالي ذكرهم، مرتبين حسب الأهمية: الأم - الأب - المربية في المنزل، والمربية في الروضة أو المعلمة فيما بعد. وبالتالي يمكن القول إن شخصية كل طفل، تعتبر محصلة جينات هذا الطفل وتربية والديه، وتأثير البيئة المحيطة به. ومن هذ الخليط يخرج الطفل طفلاً وديعًا مهذبًا، يكون طالبًا فعالاً في الصف، أو (مدرسة مشاغبين) مجتمعة في صدر طالب واحد. وقد لجأ بعض المعلمين في التعامل مع الطالب المشاغب، إلى استخدام دفتر المتابعة السلوكية، يتم تعبئته يوميًا على يد الأهل الحريصين على ابنهم، بجعله مكونًا من خانات، تتعلق بالمواظبة على أداء الصلاة، وترتيبه الفراش الذي نام عليه، ومحافظته على نظافة دورة المياه التي استخدمها، وترتيبه لملابسه وحقيبته المدرسية، وتعامله مع إخوته ووالديه، ثم يقوم المعلمون بتكملة الخانات المتعلقة بسلوكه في كل حصة، وبعد مرور شهر، تكون هناك جلسة لتحليل سلوكه، ومناقشته في هذه النتائج بحضور ولي الأمر، ومعلم الصف.

ثم جرب الباحثون الألمان أسلوبًا آخر في التعرف على أسباب تصرفات البنين على هذا النحو، أو ذاك، فطرحوا على الكثيرين منهم، سؤالاً عن الصفة التي لاينبغي أن يتصف بها أقرب صديق، وأخرى لا يجوز أن تكون فيه. فوجدوا أن الكثيرين منهم يريدون صديقًا خفيف الظل ومشاكسًا، ولكنه لطيف، ومستعد لتقديم العون، أما أن يكون رقيق المشاعر مثلاً، فهذه كارثة للكثيرين، لأنهم «لا يريدون صديقًا مثل البنات،سريع التأثر».

وراقبوا الصبيان والبنات في أثناء جلوسهم أمام الكمبيوتر، فوجدوا أن الصبيان يجلسون في المتوسط مددًا تبلغ أربعة أضعاف نظيراتهم من البنات، ويبحرون في الإنترنت لمدد تعادل ضعف الزمن، الذي تحتاج إليه الفتيات، وخلال هذه الفترة الطويلة، تمتلأ رؤوس الأولاد بتصورات مشوهة عن الرجل البطل القادر على قهر كل ما يعترض طريقه، وتتزاحم المعلومات الضخمة في عقولهم. ولكل ذلك قررت الكثير من المدارس فصل الجنسين في حصة الكمبيوتر، لمراعاة احتياجات كل منهما.

**وليس الذكر كالأنثى**

إذًا فما الحل، يا معشر الرجال؟ هل نستكين ونقول (المعرفة مؤنثة)؟ أو نبحث عن شماعة نعلق عليها ضعفنا، مثل القول بوجود (مؤامرة من الغرب)، و(الغزو الفكري)، و(مصيبة تحرر المرأة)؟ أو أن نبحث الواقع جيدًا، ثم نفكر في كيفية الحفاظ على قوامة الرجل، ليس بقمع المرأة، ولا بكبت قدراتها، بل بالاستفادة منها لصالح المجتمع، ثم العمل على الارتقاء بقدراتنا، أو تغيير أولوياتنا، من الولع بامتلاك السيارة الفارهة، والانشغال بالصيت والشهرة، والتنافس في ولائم الطعام، إلى الشغف بالقراءة، وجمع المعرفة، إلى البحث الأكاديمي العلمي عن حلول لمشاكل المجتمع، وابتكار الحلول، إلى جعل الخيال حقيقة، والأمل واقعًا، إلى تشجيع الأبناء على التفوق العلمي، وقبل كل هذا إلى معرفة قيمة الوقت، واستغلال كل لحظة فيما يفيد.

المهم ألا نلجأ إلى الحيل، كما فعل الخنزير في قصة (مزرعة الحيوانات)، للكاتب الإنجليزي جورج أورويل، فقد كافح الخنزير سنوات وسنوات، من أجل تحقيق المساواة بين الحيوانات، ولما وصل إلى الحكم، أخذ لنفسه حقوقًا أكثر من غيره، فلما سألته الحيوانات، عن شعاراته السابقة، رد بقولته الشهيرة: كل الحيوانات متساوية، لكن بعضها أكثر تساويًا من الآخر. ■

## الهوامش

**# Katja Thimm, Angeknackste Helden, Der Spiegel vom 17.05.2004, S. 82 - 95**

**Christine Brinck, Auf Jungenfang, Die Zeit vom 09.06.2004, S. 2 - 4.**

* عبلة مورجان: كلمة السر هي «الإستروجين»، المعرفة ١٠٩، ص ٥٢ - ٥٧.

* تعليم البنات في العالم العربي، استطلاع رأي في موقع بي بي سي العربي، في أبريل ٢٠٠٤م.

## بين الرواية العاطفية والمسلسلات المدبلجة

# تكوين الثقافة الشعبية

لقاء الورد . العراق

**تعتبر رواية «الاستثارة العاطفية» واحدة من أهم معطيات الثقافة الشعبية الشائعة في الغرب، خصوصًا في الولايات المتحدة الأمريكية. ولا يمكن للفرد الذي يتنقل بين المطارات أو حوانيت الكتب والمطبوعات هناك إلا أن يلاحظ مدى انتشار هذا النوع من الروايات التي غالبًا ما تُعرض أمام المشاهد على رفوف جميلة وأنيقة وهي تلتمع بالألوان البراقة والخطوط المذهبة، والصور اللافتة للنظر. ولم تبقَ هذه الظاهرة حبيسة رفوف الحوانيت فقط بل إنها تجاوزت ذلك نحو عالم السينما والمسلسلات التليفزيونية التي تزخر بها شاشات القنوات الفضائية على نحو مستمر ومتواصل.**

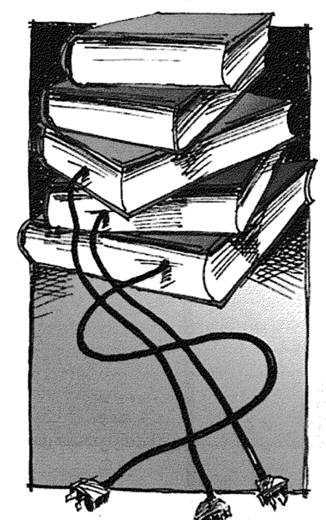
من المفيد أن تتم ملاحظة وتحليل هذه الظاهرة «الثقافية»، ليس لأنها انعكاس لثقافة غربية شائعة فقط، بل كذلك لأنها راحت تمتد كالأخطبوط نحو الثقافة الشائعة في عالمنا العربي، من خلال محاولات محلية مستندة إلى «محاكاة» أو تقليد هذه الظاهرة، مستثمرة أوقات الفراغ الطويلة التي تهيمن على أيام أعداد غفيرة من القراء العرب، خصوصًا النساء منهم. لهذا السبب أخذت هذه الروايات التجارية تتبرعم وتنتشر في المكتبات وفي «أكشاك» الصحف، وفي التبادل الشخصي بين الجارة وجارتها عبر الأسيجة، مستغلة ولع النساء بالقصص الاجتماعية المؤسسة على الحياة اليومية، ومستثمرة تعلق الجنس الناعم بهذا النوع من الإثارة العاطفية التي تجعل السيدة أو الفتاة غير راغبة في ترك الكتاب المغري حال وقوعها في شباك الأحداث من الصفحة الأولى إلى الغلاف الأخير!! فنرى نسخاً من هذه الروايات موجودة على كراسي غرف الجلوس، أو على رفوف المطابخ، بالإضافة إلى إخفائها تحت الوسائد، كطريقة تستدرج فيها الشعور بالنعاس، ومن ثم النوم المليء بالأحلام المستوحاة من تلك القصص العاطفية وأحداث الفروسية وحكايات الغرام والافتتان فيها التي تغري للدخول إلى عالم تبدو الحاجة فيه إلى شيء من «الرومانسية» حاجة ماسة وضرورية. ولأن المرأة ترى أن عالم اليوم قد أصبح بعيدًا جدًا عن الرومانسية الحقيقية، وصار مشحونًا بالقسوة والعنف، فإنها تجد في عالم الأحلام الوردية الذي تقدمه هذه الروايات ملاذًا يصنع مسافة من نوع ما بين الواقع والخيال، اليقظة والحلم.

علينا، والحال هذه، أن نحاول سبر أغوار هذا النوع من الروايات التي راحت تُترجم وتُحال إلى أفلام ومسلسلات أجنبية ومدبلجة لا نهاية لها، لأجل معرفة بواعث وطبيعة وأسباب تأليفها وإنتاجها وتسويقها، إضافة إلى الأسباب التي أدت إلى غزوها سوق «العرض والطلب» التي تعتمد معادلة «الربح والخسارة» الرائجة أصلاً في البلدان الغربية، ومن ثم في بلداننا العربية والإسلامية. هذه الروايات هي، في واقع الحال، روايات «تجارية»، لأنها تقع ضحية تحولها إلى سلعة ضمن هذا القانون الاقتصادي الذي يسود المجتمعات الغربية. فالمهم بالنسبة لتجار هذا النوع من الأدبيات الرخيصة هو الربح وتسويق أكبر عدد ممكن منها، بغض النظر عما تضخه من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية غريبة علينا. لذلك نجد أن هذا النوع من الروايات لا يصمد في هذه السوق العمياء سوى فترات وجيزة، فهو ليس كالروايات الكلاسيكية التي تجتاز وبجدارة ما يمكن أن نطلق عليه «اختبار الزمن»، بمعنى رواجها على مر العصور، لما تكتنزه من أفكار وتجارب إنسانية وأصالة، متخطية بذلك كل التغييرات التي قد تحدث عبر السنين والأجيال.

هل يمكن، إذًا، أن نعتبر الروايات التي يتم تصنيفها في حقل «أفضل المبيعات» Best Sell-ers المسوقة تجاريًا، عبر الأغلفة الخلابة والعناوين المغرية، ضمن حقل «الأدب الرفيع»؟ بالطبع لا يمكن ذلك، فالكتّاب الذين يساهمون في كتابة وانتشار هذا النوع من الروايات لا يرقون إلى العبقريات الفنية التي ابتدعت وتبتدع الأعمال التي نضعها في سلة «الكلاسيكية». وهم، (في أغلب الحالات) من الأسماء المغمورة

التي لم تجد طريقها إلى الشهرة، وإنما وجدته إلى جيوب الرجال وحقائب المتسوقات. لذا لا يمكن أن تندرج رواياتهم تحت عنوان الروايات «الخالدة»، بل يمكن إدراجها في قائمة روايات «قضاء الوقت»، إذا جاز التعبير. وأغلب هؤلاء الكتاب هم من النوع الطموح ولكن الذي لا تعينه موهبته للارتقاء إلى مصاف كبار الكتاب والشعراء. وبسبب هذا العجز عن رفد المكتبات الثقافية بالأعمال الكلاسيكية (ولا نقصد بالكلاسيكية هنا الروايات القديمة فقط، بل يمكن أن تكون روايات من عصرنا ولكنها تحمل كل مواصفات الرواية الكلاسيكية الخالدة)، عمد مثل هؤلاء الكتاب إلى انتقاء الحالات الفردية والاجتماعية لعرضها بشكل قصصي مثير، واتجهوا إلى كتابة الروايات الاستهلاكية التجارية التي تركز على استثارة العواطف وتحريك كوامن الطبيعة البشرية والغرائز الأنثوية، من خلال تقديم الأفكار والأحداث المحفزة لذلك: كالحب، والانتقام، والفروسية، والمال، والأضواء، والشهرة، والخيانة، وغيرها من الحالات الملتقطة من الحياة والمحورة بطريقة مغرية على المتابعة، مستثمرين قدراتهم وقابلياتهم اللغوية من أجل تسويقها على مجتمع استهلاكي زاخر بالنساء اللائي يفضلن الشكل على المضمون. لذلك لا نبالغ إذا ما قلنا إنها «روايات عابرة»؛ استهلاكية أكثر من كونها كلاسيكية، عاطفية أكثر من كونها تعليمية، تجارية أكثر من كونها فنية بحسب مقاييس النقد ومعايير الأدب الحقيقي الذي يبقى عالقًا بذاكرة الأجيال قرنًا بعد قرن.

وكظاهرة من ظواهر ما يسمى بـ« الثقافة الشائعة» أو «الشعبية» Popular Culture يضرب هذا النوع من الروايات العاطفية والمطولة بجذوره عميقًا في المجتمعات الغربية، المادية، خصوصًا بين أكثر الفئات ثراء وقدرات اقتصادية؛ إذ لا تحتاج المرأة إلى الخروج من بيتها للعمل، كما أنها لا تضطر حتى إلى الأعمال المنزلية بسبب توفر الخدم الذين يضطلعون بـ«كل شيء»، من تربية الأطفال، إلى إدارة شؤون المنزل اليومية المعتادة. هذا النوع من «الترف» أدى إلى ظهور «مشكلة» إيجاد طريقة لإضاعة أو هدر الوقت بنشاطات من النوع الذي تحاول هذه الرواية تلبيتها. لذا تظهر الروايات بأغلفتها المزوقة بصور الفتيات الجميلات والشبان الذين لا تنقصهم الوسامة وهم في حالات تستثير فضول الإنسان وحبه للاطلاع ومعرفة ما يحدث؛ فتكون الصورة هي عتبة الدخول إلى عالم الرواية. وتتبنى هذه الرواية، بسبب ذلك، المفاجآت العاطفية والحكايات الغريبة (ميلودراما) التي «تدغدغ» ميل المرأة إلى الأجواء المثيرة وإلى التحليق في عوالم حالمة أكثر رومانسية من حياتها الجافة عاطفيًا والتي يشوبها الفراغ والشعور الثقيل بالوحدة. ويبدو أن الثقافة الغربية الشائعة قد أدركت جيدًا نقاط الضعف لدى مثل هؤلاء النسوة فدأبت على تشجيع وتمويل أعداد كبيرة من القصاصين المتمكنين من ابتكار مثل هذه القصص العاطفية، وابتداع مثل هذه الشخصيات والحالات الغريبة المغرية لملء صفحات رواياتهم بالأحداث المتداخلة والعلاقات المتشابكة والشائكة. ولأجل أن يكون حجم الكتاب القصصي بدرجة كافية من «السُمك» الذي يعد القارئ أو القارئة «بأوقات أطول» من المتعة ومداعبة المشاعر، يعمد مؤلفو هذه الكتب إلى الإطالة والإسهاب بالوصف والحشو لكي تكون القصص من النوع الذي



يلبي رغبة القارئ بملء ساعات فراغه؛ لذا تبدأ هذه القصص بجيل من الأبطال «العاطفيين» ولا تنتهي إلا بجيل أو بجيلين آخرين من أولادهم وأحفادهم. هذا ما يمكن تسميته بالقصص الـ «متعددة الأجيال» Saga.

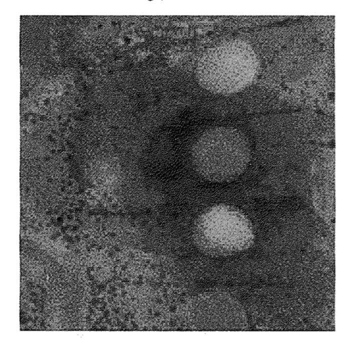
ولو تأملنا هذه الظاهرة في القصص المطولة فإننا نجدها لا ترمي إلى تقديم «أبطال» من النوع الذي يقدمه الأدب الرفيع الحقيقي، أبطالاً نمطيين type heroes يمثلون نوعًا بشريًا وحالة إنسانية تجتاز كل الأزمنة والأمكنة: فأبطال من نوع «هاملت» أو «ديدمونة»، أو من نوع «جين إير» أو «الدكتور فاوست» هم «أنواع» بشرية نشترك معها في صفات أو نقاط ضعف تجعلنا نتقمص شخصياتهم ونتألم لآلامهم عبر حالة «التنقية العاطفية» catharsis. أما هذه الروايات التجارية المطولة، فهي تتعامل مع أناس عاديين يمكن أن نشاهدهم يوميًا على أرصفة الطرق أو في الأسواق أو في البيوت المجاورة، رجالاً ونساء يعيشون على هامش الحياة. لذا يدعي كتاب مثل هذه الروايات بأن قصصهم تندرج في حقل «الواقعية» الحياتية Realism لأنها تقدم للقارئ «شريحة من الحياة» slice of life. ولكن هذه الواقعية أو هذه الصورة «الفوتوغرافية» للأشخاص وللحياة التي تقدمها هذه الروايات لا تتخطى حدودها المتمثلة في افتقارها إلى المعنى الثقافي وإلى الرسالة التعليمية التي هي الحد الفاصل بين الأدب الرفيع والأدب الاستهلاكي المندرج في صنف «تمضية الوقت» وهدر ساعات الفراغ الطويلة التي تعذب ربة البيت الشابة الحديثة الزواج، أو التي ترهق باللاجدوى نهارات وأمسيات «بنات الذوات».

ويراهن بعض الكتاب العرب، الذين «استعاروا» هذا التقليد من الثقافة الشعبية الغربية واتبعوه، على استدرار العواطف الانفعالية لدى «المستهلكات» العربيات لهذا النوع من الرواية عبر «حكايات» المغامرات العاطفية وغرائب العلاقات السرية والمصادفات العجيبة من أجل نقل القارئة إلى عالم «فانتازي» لا واقعي؛ إذ تبقى المستهلكة فيه متشبثة بسحر القصة وبتدفق الأحداث والمفاجآت الميلودرامية على نحو متواصل يشدها بخيوط سحرية وأثيرية إلى سطور الرواية. لهذا السبب نجد أن مثل هذه الروايات لا تعالج «حالات إنسانية»، كما أنها لا تحاول تحليل الحالات النفسية والاجتماعية التي تؤثر في القارئة وتجعلها تشعر بأنها إنسانة مختلفة بعد الانتهاء من قراءة الصفحة الأخيرة. هناك فرق هائل بين قراءة رواية أدبية حقيقية من نمط (أبناء وأمهات) للورنس D.H. Lawrence مثلاً، وبين قراءة الرواية التجارية التي استلهمت منها مسلسلات من نوع «دالاس» Dallas أو «داينستي» Dynasty أو «سانتا باربرا» San ta Barbra. هذا الفرق الكبير هو ذاته الفرق بين المسرحيات الأدبية الكلاسيكية من نوع مسرحيات «برنارد شو» Shaw وبين المسرحيات التجارية التي لا يراد منها سوى مداعبة العواطف واستثارة الضحك وتمضية الوقت دون فائدة تستحق الذكر. لكن الخلاصة النهائية التي يحصل عليها القارئ من قراءة متأنية في رواية أدبية حقيقية تظهر واضحة من خلال إغناء التجربة الفردية التي يخرج بها بعد الانتهاء من هذه القراءة، خصوصًا إذا ما كانت متعمقة. وعلى العكس من ذلك، يجد القارئ نفسه وقد خرج بأيد فارغة من دون زيادة في وعيه الاجتماعي والإنساني بعد قراءة واحدة من الروايات التجارية المشحونة بالمشاعر العابرة وبالمفاجآت المصطنعة. إن تجربة قراءة مثل هذه القصص يمكن تشبيهها بفقاعة الهواء التي تنطلق من قعر الإبريق ببطء لتنفجر على سطح الماء دون أي معنى، فالقارئ يخرج من عالم هذه الروايات دون الإحساس بحدوث أي تغيير في داخله، بل إنه سرعان ما ينسى أحداثها، أو حتى اسمها واسم مؤلفها، كي تتلاشى الرواية في عالم اللامعنى واللاجدوى والنسيان!!

> هذه الصورة «الفوتوغرافية» للأشخاص وللحياة التي تقدمها هذه الروايات لا تتخطى حدودها المتمثلة في افتقارها إلى المعنى الثقافي وإلى الرسالة التعليمية

وعلى الرغم من أن «فعل» القراءة بحد ذاته هو فعل مفيد، يؤدي إلى إغناء لغة القارئ ومفرداته، خصوصًا في اللغة الأجنبية، لكن الفرق بين لغة الأدب الحقيقي من ناحية، ولغة الروايات الشائعة من ناحية أخرى فرق لا يمكن تجاوزه. فإذا ما كانت لغة الأديب هي مادته الأولية التي يتفنن ويبدع في تشكيلها، فإن اللغة

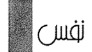
الطاغية في روايات الإثارة العاطفية هي اللغة اليومية التي تتراوح بين مفردات السوق والمفردات النابية التي لا تشكل سوى مرآة لمجتمع يشكو من مأزق أخلاقي وتربوي. وليس في هذه الملاحظة أية مبالغة، خصوصًا إذا ما استحضرنا بعض الأفلام السينمائية المستوحاة من مثل هذه القصص لنلاحظ تكرار الكلمات البذيئة على نحو مخجل حتى بالنسبة للمشاهد الغربي. وإذا كانت الرواية الكلاسيكية هي عصارة لمضامين ولتجارب إنسانية غنية تبقى آثارها راسبة في ذهن القارئ، فإن المضامين التي تطفو على صفحات الروايات التجارية تتوازى مع ذات لغتها المتدنية. ولا نبالغ إذا ما ادعينا، بأن هدف استثارة العواطف والانفعالات النفسية الذي يتوخاه مؤلف هذا النوع من الروايات هو الذي يدفع به إلى اختلاق حالات شاذة أو اختيار تجارب اجتماعية تدعو للغثيان والاشمئزاز. لذا تتحول دوافع الإثارة إلى وسائل لنقل القارئ إلى عالم زاخر بالمال والظلم والتمادي بالترف الجنسي الذي لا تحده حدود، الأمر الذي يلقي بظلاله على طبيعة استجابة القارئ في بلدان مثل بلداننا، حيث تعتبر مثل هذه الممارسات من الحالات الشاذة والمرفوضة اجتماعيًا. وغاية ما يخشاه العقل التربوي والاجتماعي يتمثل في سهولة إنقياد وانجراف الشابات والشبان إلى «محاكاة» وتقليد ما يطلعون عليه عبر مثل هذه الروايات، قراءة أو مشاهدة. وبالرغم من أنها قد تكون قادرة على تقوية الأحاسيس بالعلاقات الاجتماعية المطروحة، لكنها تخفق في البقاء في الذاكرة بسبب ضعف الخبرة الاجتماعية والإنسانية التي تقدمها، فيخرج المرء منها صفر اليدين.



ويبدو أن الرجال الشرقيين أقل استجابة لهذا النوع من الروايات التي تستدر العواطف وتستحلب الدموع، فهم لا يمانعون من مواصلة زوجاتهم أو بناتهم الانكفاء على مثل هذه الروايات والمسلسلات ما دامت لا تعرضهن لأي خطر مباشر، وما دامت تساعدهن على البقاء في البيت وتجنبهن الخروج منه. إن كل ما يعرض على شاشات التلفاز من هذه المواد التي تداعب مشاعر المرأة وعواطفها لا يشكل إغراءً للرجال الشرقيين الذين ربما يفضلون تبادل الأحاديث في الديوانيات والمقاهي بعد الاطلاع على نشرات الأنباء، حتى مع تركيز هذه الروايات على تقنيات استهلاك أكبر قدر ممكن من الوقت من خلال تكرار عرض حلقاتها كي لا تفوت المشاهدة فرصة الظفر بـ«سلسلة» السرد المطول.

لقد غزت هذه المسلسلات (المستوحاة من هذه الروايات) البيت العربي، وبدأت تقدم أساليب حياة غربية غريبة على مجتمعاتنا المحافظة من خلال ما تعرضه من أحداث متشابكة وعلاقات اجتماعية متمادية التحرر أو حتى محرمة أحيانًا، تشمل التصرفات المستهجنة وحالات الإساءة للأبوين والتعامل مع المرأة وكأنها بضاعة تباع وتشترى. لذا لا يمكن استبعاد هذا النوع من الروايات والمسلسلات من كونها تعميمًا لثقافة طارئة هي جزء لا يتجزأ من ثقافة «العولمة» التي تسلخ غير المحصنين ثقافيًا عن تراثهم وتقاليدهم ومعتقداتهم. لأجل تهميش كل ما ألفناه من قيم واستبدال قيم وافدة من الخارج بها.

إذًا، هل نقوم بمقاومة هذا النوع من الكتابات، أم نشجع على انتشاره؟ وهل أن ما سيتركه من آثار في عقول أجيالنا الشابة خصوصًا، سيؤثر فعلاً في سلوكيات هذا الجيل وتصرفاته وإيمانه بمبادئه، أم أن هذا الجيل لديه من الحصانة ما يكفي لأن نضع ثقتنا به ونعتبر تجربة قراءة هذه الروايات استجابة لميل الإنسان للاطلاع على الغريب والبعيد؟ هذه الأسئلة تعتمد على رؤيتنا التربوية لهذا الجيل وعلى ما نتوقعه منه، خصوصًا بالنسبة للمرأة الشابة التي تكتسب عادات التفكير وأشكال العلاقات الاجتماعية بسرعة نظرًا لفطنتها الطبيعية. ■




الخجل عند مواجهة الآخرين أبرز مظاهره

# أزلْ عنك «الرهاب الاجتماعي»

أحمد محمد كنعان . الدمام

**يشعر معظم الأشخاص بشيء من التوتر النفسي والانفعال والخجل عند مواجهة الآخرين أو التحدث معهم، ويزداد هذا الشعور توترًا عندما تتوجه الأنظار إلى الشخص، أو حين يطلب منه إلقاء كلمة أو التحدث في موضوع معين في حشد من الناس.**

ولحسن الحظ فإن هذه الحالة سريعًا ما تزول عند معظم الأشخاص نتيجة للتدريب على مواجهة مثل هذه المواقف، لكن هناك قلة من الأشخاص يمكن أن يتفاقم هذا التوتر عندهم ويتحول إلى خوف شديد، تصاحبه مظاهر خارجية لافتة للنظر، مثل احمرار الوجه، والتعرق، والتأتأة، وقد يتعذر على المصاب بهذه الحالة ممارسة أنشطته العادية مثل: التعامل مع زملائه في العمل، والحديث معهم، ومشاركتهم الأكل، أو حضور حفلة عامة، أو اجتماع رسمي، وهذه الحالة تسمى الرهاب الاجتماعي (Social Phopia) وهي تصيب عددًا غير قليل من الأشخاص في مختلف المجتمعات البشرية، وعلى سبيل المثال فهي تصيب نحو (١٣٪) من الأمريكيين.

وللرهاب الاجتماعي تأثير بالغ على تصرفات الشخص المصاب به، فهو يحرمه من معاشرة الآخرين والاستمتاع بدفء الحياة الاجتماعية، وقد يعوقه عن التحصيل الدراسي، وقد يفشل مشروعاته، ويقلل من فرص نجاحه في الحياة، كما تقول الدكتورة لويز كاران (Lois Krahn) اختصاصية الطب السلوكي في مستشفى (Mayo Clinic) في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن مع هذا فإن الرهاب الاجتماعي ليس مرضًا عصيًا على العلاج، بل هو اضطراب قابل للعلاج بمساعدة الاستشاريين النفسانيين، والمختصين بالعلاج السلوكي، واستخدام بعض الأدوية.

**ما مدى شعورك بالخجل من مواجهة الآخرين؟**

إذا كنت تعاني أحد الأعراض التالية فأنت تعاني الرهاب الاجتماعي، لا سيما إن كان خوفك يؤثر في مجرى حياتك الاجتماعية، ويجعلك دائم التوتر والانفعال:

* تخشى أن تتكلم بحضور الآخرين.
* لا ترغب في حضور الحفلات العامة ولا المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.
* تخشى أن ترتبك عند مقابلة الآخرين.
* تحس بضغط شديد عندما يطلب منك التحضير لإلقاء كلمة أو التعامل مع الآخرين.
* تشعر بخوف شديد عندما تتوجه أنظار الآخرين إليك.
* تخشى أن يلاحظ الآخرون خجلك وارتباكك.
* تشعر أن خوفك وقلقك أكثر من اللازم، أو غير مبرر.

علمًا بأن الرهاب الاجتماعي يختلف عن الحياء الذي هو شعور طبيعي عند معظم الناس إذا ما كان ضمن حدود معقولة، وهو لا يشكل مصدرًا للقلق عادة، بل إن بعض الناس يفضلون الظهور بمظهر الحياء في ظروف معينة لأنهم يعتقدون أن الحياء دليل على الأخلاق الفاضلة، كما أن الرهاب الاجتماعي يختلف عن القلق الذي يحس به معظم الناس في الظروف الصعبة التي يتعرضون لها في حياتهم، فإن لهذا النوع من القلق ما يبرره، بل هو من وسائل الدفاع النفسية الطبيعية عند الإنسان، لأنه يحفزه على مواجهة الأوضاع الصعبة ويساعده على تجاوزها بسلام.

ومن المعروف أن هناك أشخاصًا يشعرون بالخجل فقط في أوضاع معينة، ولكنهم يعرفون كيفية التصرف فيها، بينما يفشل آخرون في التصرف في مثل هذه الظروف فيظهرون بمظهر مخجل لا يحسدون عليه، ولهذا تقول د.كران: إن الرهاب الاجتماعي يؤثر تأثيرًا سلبيًا في حياة الأشخاص، وقد يصل إلى حد مدمر فيما يخص التفاعل الاجتماعي والكفاءة المهنية.

وقد أجريت بحوث عديدة لتحديد أسباب الرهاب الاجتماعي منها تلك البحوث التي أجراها المعهد الوطني للصحة العقلية (NIMH) في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أظهرت أن الرهاب الاجتماعي يمكن أن ينتج عن قصور أحد المراكز العصبية في الدماغ وهو المسمى اللوزة (Amygdala) التي تتحكم في الاستجابات المتعلقة بالخوف، كما أظهرت بحوث أخرى أن الرهاب الاجتماعي اضطراب يبدأ غالبًا في العقد الثاني من العمر، بعد التعرض لموقف اجتماعي محرج، أو تجربة شخصية فاشلة في الحياة، وهو يتفاوت في شدته من شخص لآخر، كما تختلف شدته في الشخص نفسه بين الحين والآخر، وغالبًا ما يلازم المصاب طوال حياته. وبناء عليه تذكر:

* أن الرهاب الاجتماعي يجعل المصاب أقل قدرة على التحكم في مشاعره وعواطفه وانفعالاته النفسية، ويقلل من قدرته على تعلم كيفية التصرف عند التعرض لظروف اجتماعية معينة.

* الرهاب الاجتماعي يحرم المصاب من بناء صداقات أو علاقات حميمة مع الآخرين، بل إن التفكير في مثل هذه العلاقات قد يزيد في شعوره بالقلق والاكتئاب والإحساس بالغربة أو العزلة، وربما ولّد عنده أمراضًا جسدية، واضطرابات سلوكية!

* الرهاب الاجتماعي يعوق النجاح في الحياة بسبب الخوف من مواجهة الآخرين، ويجعل الشخص مترددًا أو عاجزًا عن المطالبة بحقوقه، مثل المطالبة بالترقية المستحقة، أو زيادة الراتب، ونحوها.

* الرهاب الاجتماعي يزيد من فرص تعاطي المخدرات والمسكرات، وقد يوصل الشخص إلى حد الإدمان عليها أملاً في التخلص من مشكلته والتغلب على خجله!

* الرهاب الاجتماعي يعطي الآخرين انطباعًا خاطئًا عن المصاب، إذ يظهره منعزلاً، مترفعًا، متكبرًا عليهم، ما يجعل الآخرين ينفرون منه.

**الظروف التي تسبب الرهاب الاجتماعي**

إن التجارب اليومية العادية يمكن أن تولد القلق الشديد عند الشخص الذي يعاني الرهاب الاجتماعي، ومن ذلك مثلاً:

* الجلوس مع الآخرين أو القيام ببعض الأعمال بحضورهم، حتى وإن كانت أعمالاً عادية، مثل



استعمال الهاتف.

* إعادة الأشياء التي اشتراها المصاب إلى البائع.
* التعامل مع الغرباء، أو مع الجنس الآخر.
* الكتابة بحضور الآخرين.
* نظر الآخرين إليه.
* الدخول إلى مكان فيه أخرون.
* طلب الطعام من مطعم عام.
* عند تقديم نفسه للآخرين.

**علاج الرهاب الاجتماعي**

منذ مطلع التسعينيات من القرن العشرين بدأ الأطباء يعالجون الرهاب الاجتماعي بالأدوية، وقد عرفوا بالتجربة أن كل حالة تختلف عن الأخرى، وأنها يجب تقويمها على انفراد لكي يعطي الدواء المناسب لها. وقد توصل الأطباء إلى أن الأشخاص الذين يعانون الخجل المترافق بشيء من القلق أو الاكتئاب يمكن أن يكتفوا بدواء واحد، أما الأشخاص الذين يعانون اضطرابات وظيفية مصاحبة للرهاب الاجتماعي فقد يحتاجون إلى عدة أدوية مساعدة.

وقد استخدمت أدوية مختلفة لمعالجة الرهاب الاجتماعي قبل أن يستقر رأي الأطباء على استعمال مضادات الاكتئاب (Antidepressant) التي تبين أنها تخفف كثيرًا من أعراض الرهاب الاجتماعي، وقد تخلص الشخص منه نهائيًا في غضون أربعة أسابيع من تعاطيها، علمًا بأن هذه العقاقير يمكن أن تسبب بعض المضاعفات غير المرغوب فيها، مثل: قلة الشهية والنعاس والصداع وعدم الرغبة في ممارسة الجنس.

أما الأشخاص الذين يخشون فقط من بعض الظروف الاجتماعية، مثل إلقاء الخطب أو حضور الاجتماعات العامة أو الرسمية فينصحون بتعاطي الأدوية الحاصرة للبيتا (Beta-Blocker) التي تخفف من مظاهر القلق، مثل: احمرار الوجه والتأتأة وخفقان القلب وبقية الأعراض المصاحبة.

أما الأدوية المضادة للقلق (Anti-Anxiety) فيمكن أن تخفف من أعراض الرهاب الاجتماعي خلال دقائق من تعاطيها، ولهذا ينصح بتعاطيها قبيل التعرض لموقف محرج أو ظرف اجتماعي معين.

وتتحدد الحاجة إلى الدواء والعلاج النفسي أو السلوكي على ضوء شدة الأعراض التي يعانيها المصاب، فالشخص الذي يعاني الخجل الخفيف تبدأ معالجته سلوكيًا من قبل الاختصاصيين النفسانيين، أما الأشخاص الذين يعانون أكثر فيجب علاجهم سلوكيًا مع إعطائهم بعض العقاقير، وأما الأشخاص الذين يعانون بشدة فيجب إعطاؤهم أولاً بعض العقاقير المناسبة، ثم يعالجون سلوكيًا لتعليمهم كيفية السيطرة على سلوكهم ومشاعرهم في الظروف الصعبة.

والأدوية التي تستخدم لعلاج الرهاب الاجتماعي يمكن أن تعطى للمصاب لفترات طويلة، ولكن تحت إشراف الطبيب، ومعظم المصابين يفضلون تعاطي الأدوية خلال فترة معالجتهم السلوكية، والذين يشعرون منهم بالتحسن على العلاج السلوكي يمكن أن يستغنوا عن تعاطي الأدوية، وقد يظل بعضهم بحاجة إلى تعاطي الأدوية للمحافظة على توازنه النفسي.

**طب العلاج والمساعدة**

ويبقى التحدي الأكبر عند الذين يعانون الرهاب الاجتماعي أنهم غالبًا ما يرفضون طلب المساعدة الطبية، أو الانخراط في مجموعات المعالجة السلوكية، ولهذا ننصح الذين يعانون هذا الاضطراب بما يلي للتغلب على معاناتهم وللتخلص من خوفهم الاجتماعي:

* تخيرْ مكانًا مريحًا، واسترخ فيه، ثم تخيل مواقف صعبة تحصل لك، ودرب نفسك على مواجهتها.

* بين الحين والآخر احرص على تناول الطعام في الخارج مع الأقرباء أو الأصدقاء.

* درب نفسك على اللقاء بالآخرين، والتحدث إليهم، مع تركيز بصرك عليهم.

* بين الحين والآخر قم بتمارين استرخاء لإراحة أعصابك والشعور بالثقة.

* اعقد صداقات شخصية مع أشخاص محببين إلى نفسك.

* لا تنس ذكر الله، والاستعانة به، والتوكل عليه، فهي أدوية نفسية ناجعة قد تفعل في نفسك أكثر مما تفعله الأدوية والتمارين.

* إذا لم تتخلص من شعورك غير المريح فلا تتردد بطلب المساعدة الطبية التي تختصر عليك الطريق وتريحك من المعاناة. ■

بعد تصويت الجانب التركي على توحيد شطري الجزيرة :

# قبرص: إعادة كتابة «التاريخ»

المصدر : صحيفة فاينانشيال تايمز ، ١٩ يوليو ٢٠٠٤م
الكاتب : تابيثا مورغان
ترجمة : أحمد أبوزيد محمد

**لا يتوقع مدرسو التاريخ في شمال قبرص أن ينعموا بإجازة صيفية هذا العام، حيث منحوا مهلة من الوقت تنتهي في ١٥ أغسطس ٢٠٠٤م ليعدوا كتب تاريخ مدرسية جديدة تمامًا للمدارس الثانوية والعليا.**

وكانت مدارس قبرص التركية تتبع عادة المنهج التعليمي التركي، الذي يُدرس في تركيا، ويعتمد على التلقين والحفظ عن ظهر قلب، ولا يترك مجالاً يذكر لطرح التساؤلات أو للتحليل. أما الآن، فقد حان الوقت لأن تقوم السلطات التعليمية في الجزيرة المقسمة بتأليف وإعداد كتب تاريخ خاصة بها لتدريسها في مدارسها الثانوية والعليا بدءًا من العام الدراسي القادم ٢٠٠٤م - ٢٠٠٥م.

وقد صرح رئيس وزراء قبرص التركية، محمد علي طلعت، الذي يترأس حكومة موالية ومؤيدة لقرارات الاتحاد الأوروبي، أن مادة التاريخ يجب أن يتم تدريسها بدءًا من شهر سبتمبر ٢٠٠٤م وفقًا لتوصيات المجلس الأوروبي.

وتقود البروفيسور «غول باركي»، أستاذة التاريخ بجامعة شرق البحر المتوسط في فامغوستا بشمال قبرص، فريقًا من الأكاديميين وأساتذة التاريخ لإعداد نصوص الكتب الجديدة. وقد صرحت قائلة:«هذه فترة مثيرة بالنسبة لنا، لقد كانت الكتب القديمة مليئة بالدم والنعرة القومية، وكان من الصعب استخدامها في الفصول، أما الآن فكل شيء سيتغير».

ويعني هذا أن الطبعات التي كانت تؤكد بشدة انقسام الجزيرة خلال تاريخها الحديث، والتي استمر تدريسها في كلٍ من شطري الجزيرة طوال الثلاثين عامًا الماضية، سيتم التخلي عنها وإلغاؤها في فصول مدارس قبرص التركية. وسيستبدل بهذه الكتب نصوص تؤكد بشدة ما أسمته «البروفسيور» باركي «العاطفة والرؤية المتعددة».

ففي قبرص، حيث يتعلم الأطفال القبارصة اليونانيون والأتراك كيف تلقي كل جالية باللوم على الأخرى في الصراع العرقي الدائر في الجزيرة، يصبح إدخال مثل هذه المناهج التاريخية الجديدة أمرًا ذا مغزى وتأثير عظيم.

وكان المدرسون في المدارس القبرصية التركية يلقون حتى فترة قريبة كل تشجيع لتنظيم زيارات إلى الأماكن التي تحيي ذكرى الصراع، بل إن الأطفال الصغار كانوا يؤخذون لشاهدة المقابر الجماعية للقبارصة الأتراك الذين قتلهم القبارصة اليونانيون خلال أحداث العنف العرقية الأهلية في الستينيات من القرن العشرين. لكن هذه التوجهات شهدت تغيرًا مميزًا على مدى العامين الأخيرين الماضيين. فكثير من الآباء والمعلمين أصبح يرى أن مثل هذا التعليم ذي النعرة القومية ضار للغاية.

وقد عبرت إحدى الأمهات عن إصابتها

بالصدمة والفزع عندما عادت ابنتها البالغة من العمر ثلاث سنوات من حضانتها لتلقي على مسامعها قصيدة حفظتها من المنهج التركي تمجد وتحتفي بإنجازات كمال أتاتورك، مؤسس دولة تركيا الحديثة، وجاء في القصيدة «قبل مولد أتاتورك، كان لدينا كثير من الأعداء، وحينما أتى أتاتورك، حققنا نصرًا ساحقًا عليهم».

إن وجهة النظر السائدة في شمال قبرص أن هذا النوع من التعليم القائم على التلقين لا يتماشى مع المجتمع الذي يسعى إلى أن يكون جزءًا من الاتحاد الأوروبي. ويعتقد معظم القبارصة الأتراك أن مستقبلهم لن يصبح مضمونًا إلا إذا أعيد توحيد شطري الجزيرة. وقد صوت ثلثا القبارصة الأتراك لصالح إعادة توحيد الجزيرة في الاستفتاء الذي أجري في شهر أبريل الماضي. ويقول سينار ايلسيل، الأمين العام لنقابة المعلمين المهنية بقبرص التركية:«يجب علينا أن نهيئ الجيل القادم للعيش مع القبارصة اليونانيين».

وسيتضمن الإعداد لتغيير المنهج تدريب المعلمين أيضًا. فبمجرد أن ينتهي وضع مضمون الكتب المدرسية، سيبدأ مئة مدرس تاريخ في شمال قبرص تعلم كيفية استخدام المادة بطريقة تحفز على التفكير النقدي والتحليلي. وتحرص البروفيسور باركي على مواصلة عملها وتطوير كتب التاريخ بحيث تصلح للتدريس في جميع أنحاء الجزيرة القبرصية، لكنها تضيف بأسى «لسوء الحظ، لا نجد الحماس نفسه على الجانب الآخر»، في إشارة منها إلى منهج التعليم لدى القبارصة اليونانيين.



ويعلم معظم الأطفال القبارصة اليونانيون للمرة الأولى بوجود القبارصة الأتراك عندما يقرؤون قصيدة «لن أنسى مطلقًا» ضمن مقتطفات أدبية مختارة للصغار، جمعها المعلمون في أعقاب الغزو التركي لقبرص عام ١٩٧٤م.

ويعتقد نيكوس أناستاسيو، معلم تاريخ ثانوي بمدارس قبرص اليونانية، أن الأطفال يتعلمون بسرعة أن كلمة «ترك» و«قبرص التركية» لها دلالات سلبية. ويذكر أنه في إحدى الليالي، وعقب مشاهدة صور بالتلفزيون لفيضانات وقعت في إفريقيا، سألته ابنته البالغة من العمر سبع سنوات قائلة: أبي، من فعل هذه الأشياء الفظيعة؟ هل هم الأتراك؟

وتقول معلمة أخرى تدعى أنثولا ديمترو، إن الإيحاء بأن القبارصة الأتراك يعانون أيضًا أمر محرم تمامًا. فحينما حاولت العام الماضي هي ومجموعة من أصدقائها تبني موقف متعدد الثقافات، لقيت تحذيرًا من قبل سلطات المدرسة بأنهم يعرضون فرص ترقيتهم للخطر إذا ما أصروا على موقفهم.

ويؤمن أوارنيوس أيونيدس، وكيل وزارة سابق، بأن هناك حاجة لمزيد من الوقت إلى أن يشعر القبارصة الأتراك بالارتياح، وسيتضمن ذلك نشر القيم المتعددة الثقافات في الفصول الدراسية. ويضيف قائلاً: «ما زلنا نحاول التغلب على عواقب وتوابع الغزو التركي، ومن المبكر أن نحقق ما نصبو إليه».

لكن هذه السياسة أثارت غضب السيد أنستاسيو، بقبرص اليونانية، حيث قال:«لا أستطيع أن أقبل طول الوقت بتدريس أبنائنا العنصرية والحقد».

وعمومًا هذا الأمر سيتغير، على الأقل بالنسبة لأطفال شمال قبرص. وبعد أن يتلقى معلمو قبرص التركية لمادة التاريخ برنامج تدريبهم الصيفي المكثف، سيصبحوا مؤهلين لتعليم طلابهم وضرب المثل والقدوة لنظرائهم من القبارصة اليونانيين. ■



يسر
دار القاسم
للنشر والتوزيع
أن تقدم
أحدث إصداراتها
دار القاسم
مختصر أحكام أهل الذمة
ابن القيم الجوزية
روضة العقلاء ونزهة الفضلاء
الآيات المخوفات
إعداد فيصل الحويدي
جامع الفتاوى الطبية والأحكام المتعلقة بها
د. عبد العزيز بن فهد بن عبد المحسن
مفاهيم خاطئة في أقوال وأمثال شائعة
صدر من
سلسلة الصالحات
أم المؤمنين خديجة بنت خويلد
رضي الله عنها
خالد الحمودي
حفصة
بنت عمر بن الخطاب
خالد الحمودي
عائشة
بنت أبي بكر الصديق
رضي الله عنها
خالد الحمودي
حقوق
الأبناء على الآباء
في الشريعة الإسلامية
مسابقة قطاف جمال
الثقافة الإيمانية
كتاب الآداب
فتاوى العلماء في
عشرة النساء
وحل الخلافات الزوجية
فتاوى العلماء في
علاج
السحر والمس والعين والجان
لأصحاب الفضيلة العلماء
الفتاوى الجامعة للمرأة المسلمة
المملكة العربية السعودية - الرياض - طريق الملك فهد بين شارعي التلفزيون والخزان
ص.ب: ٦٣٧٣ الرياض: ١١٤٤٢ ت: ٤٠٩٢٠٠٠ ف: ٤٠٣٣١٥٠ فرع جدة ت: ٦٠٢٠٠٠٠ ف: ٦٣٣٣١٩١
الآن فرع بريدة مجمع الراجحي التجاري شارع الملك خالد (الشاحنات) ت: 3262888 ف: 3692888




## صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية (٤ ـ ٤)

# فلسفة الجزية في التربية الإسلامية

أحمد محمد الدغشي* - صنعاء

* أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد - جامعة صنعاء .

**وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة عن مدلول تشريع الجزية على الآخر في فلسفة التربية الإسلامية فإن الأمر يقتضي تفصيل ذلك على النحو التالي:**

**تعريف الجزية والفرق بينها وبين الخراج:**

الجزية مأخوذة في الأصل من الجزاء وهو المكافأة على الشيء[١]. وهي عبارة عن خراج الأرض والجمع جزىً وجزيٌ. وهو ما يؤخذ من أهل الذمة من المال الذي يعقد الكتابي عليه الذمة، وهي فعلة من الجزاء.[٢].

أما الخراج فهو عبارة عن ضريبة مالية تفرض على رقبة الأرض إذا بقيت في أيديهم وتقديرها يرجع إلى الإمام، وله أن يقاسمهم بنسبة معينة مما تخرج الأرض كالثلث والربع ونحو ذلك. والفرق بين الجزية والخراج إذًا أن الأولى تسقط بالإسلام دون الخراج، ويزيد عليه الذمي على ديانته الأصلية دفع العشر أو نصفه من غلة الأرض بجوار دفع الخراج عن رقبتها، كما ذهب إلى ذلك الأئمة الثلاثة وجمهور الفقهاء خلافًا لأبي حنيفة [٣].

**متى شرعت الجزية؟ ولماذا؟**

قال ابن حجر: «واختلف في سنة مشروعيتها فقيل في سنة ثمان، وقيل في سنة تسع» [٤]. والأصل فيها قول الله تعالى ﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلا بِالْيَوْمِ الآخِرِ وَلا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّىٰ يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَن يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾. [التوبة:٢٩].

ونقل ابن حجر عدة معان لقوله - تعالى -: ﴿عَن يَدٍ﴾ من مثل:

«عن طيب نفس، وكل من أطاع لقاهر، وأعطاه عن طيب نفس من يده فقد أعطاه عن يدٍ، و قيل معنى قوله ﴿عَن يَدٍ﴾ أي نعمة منكم عليهم، وقيل يعطيها عن يده ولا يبعث بها» [٥].

أما معنى ﴿وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ فيعني «التزام حكم الإسلام»[٦] أو «التسليم وإلقاء السلاح والخضوع لحكم الدولة الإسلامية» [٧].

وأكثر التفسيرات منطقية وقبولاً من وجهة نظر الباحث هو تفسير بعض الفقهاء المعاصرين بأن «الصغار» في الآية هو الجزاء المترتب على الحرابة لا على الكفر والانتساب إلى كتاب. ويوضح هذا مثال ما لو أن فئة من جيران المسلمين خططت لكيد تآمري ضد المسلمين، سواء استقلت بنفسها أو استعانت بأية قوة استعمارية فإن المنطق والحق يقضيان بمقاتلتهم إن اقتضى الأمر، وبعد دحرهم، يجب إلجاؤهم صاغرين إلى الانضباط الحقيقي وفق ميزان العدل وحسن الجوار. وبذلك يتضح أن لا علاقة لهذا الإجراء بدين هذا المتآمر أو كتابه، فإنه قد ينطبق على فئة متمردة من المسلمين بقصد عدواني تآمري يهدد مشروعية الدولة الإسلامية واستقرارها. [٨]

وعلى ذلك فإن الجزية شرعت في فلسفة التربية الإسلامية لحماية أهل الذمة ومن في حكمهم ممن يعيشون في كنف الدولة الإسلامية حماية شاملة [٩]. ولما كانت الدولة الإسلامية دولة عقائدية «أيديولوجية» فليس معقولاً - في الأصل - أن يدافع عنها من لا يؤمن بمبادئها وعقيدتها. وكيف يقدم فرد حياته ثمنًا لبقاء دولة تخالف عقيدته ودينه،

وفي الغالب فإن دين الآخر لا يجيز له الدفاع عن دين آخر والموت من أجله. ولذلك فإن أهل الذمة معفوون من الخدمة العسكرية التي أوجبها الإسلام على أبنائه. (١٠).

وإذا كانت الجزية مقابل الحماية فإنها تسقط عن الذمي إذا لم تستطع الدولة الإسلامية القيام بحمايته، وتؤكد هذا السوابق التاريخية في زمن الصحابة، ومنها قول خالد بن الوليد في صلحه مع صلوبا بن نسطونا صاحب قس الناطف في منطقة الحيرة: «إني عاهدتكم على الجزية والمنعة على كل ذي يد ببانقيا وبسما (اسم بلدتين في الحيرة)... فإن منعناكم فلنا الجزية وإلا فلا حتى نمنعكم»(١١).

ومنها أن المسلمين ردُّوا على أهل حمص ما كانوا أخذوا منهم من الخراج وقالوا «قد شغلنا عن نصرتكم والدفع عنكم، فأنتم على أمركم، فقال أهل حمص لولايتكم وعدلكم أحب إلينا مما كنا فيه من الظلم، والغشم، ولندفع جند هرقل عن المدينة مع عاملكم، ونهض اليهود فقالوا: والتوراة لا يدخل عامل هرقْل مدينة حمص إلا أن نُغلب ونجهد، فأغلقوا الأبواب وحرسوها، وكذلك فعل أهل المدن التي صولحت من النصارى واليهود، وقالوا إن ظهر الروم وأتباعهم على المسلمين صرنا إلى ما كنا عليه، و إلا فإنا على أمرنا ما بقي للمسلمين عدد، فلما هزم الله الكفرة وأظهر المسلمين فتحوا مدنهم وأخرجوا المقلْسين فلعبوا وأدوا الخراج»(١٢).

ولو قُدّر أن أهل الذمة اشتركوا مع المسلمين في القتال والدفاع عن دار الإسلام ضد الأعداء الخارجيين فإن الجزية تسقط عنهم تلقائيًا إذ هي مرتبطة بالعلة من تشريعها وهي الحماية. وقد جاء النص على ذلك صريحًا في بعض العهود والمواثيق التي أبرمها عمر بن الخطاب بين المسلمين وبعض أهل الكتاب. (١٣)

ومنها ما ورد عن ملك «الباب» في نواحي أرمينيا، واسمه شهربراز، أنه طلب من سراقة ابن عمرو، أمير تلك المناطق أن يضع عنه وعمن معه الجزية على أن يقوموا بما يريده منهم ضد عدوهم فقبل سراقة ووثق ذلك. (١٤)

وكذا كتاب سراقة نفسه لأهل أرمينية على وضع الجزية عمن نفر لكل غارة أو لكل أمر رآه الوالي.(١٥)

وفي كتاب سويد بن مقرن قائد جيش المسلمين في بلاد فارس في زمن عمر بن الخطاب إلى ملك جورجان: «بسم الله الرحمن الرحيم، هذا كتاب من سويد بن مقرن لرزبان صول بن رزبان وأهل دهستان، وسائر أهل جورجان أن لكم الذمة علينا وعلينا المنعة... ومن استعنا به منكم فله جزاؤه في معونته عوضًا عن جزائه»(١٦).

وعلى مثل هذه السوابق التاريخية الصريحة استند بعض الفقهاء المعاصرين في التأكيد على مضي هذا الحكم واستمراره اليوم.(١٧)

وقد نص ابن حزم على الإجماع «على أن من أسره أهل الحرب من كبار أهل الذمة وصغارهم ونسائهم أن ذمتهم لا تنتقض بذلك ما لم يلحق مختارًا، وأنه إن ظفر المسلمون بالمأسورين المذكورين فإنهم لا يسترقُّون» (١٨).

**ممن تقبل الجزية؟**

أجمع العلماء على أخذ الجزية من أهل الكتاب وهم اليهود والنصارى والعجم ومن المجوس(١٩) الذين لهم شبهة كتاب فيعاملون معاملة أهل الكتاب لحديث «سنُّوا بالمجوس سنة أهل الكتاب» (٢٠). ويندرج في هذا الحكم السامرة الذين يدينون دين اليهود، وإن خالفوهم في فروع دينهم، كما تندرج طرق النصارى

**مثلت وثيقة المدينة أساسًا دستوريًا للتعايش مع الآخر غير الإسلامي، لتشمل حقوقه وواجباته على نحو كلي عام، وهي تمثل أساسًا دستوريًا لفلسفة التربية الإسلامية اليوم في تنشئة الجيل على تمثل تلك المفردات ومتضمناتها في إطار التصور الفكري أولاً ثم السلوكي العملي ثانيًا**

المختلفة، ويدخل الصابئة، فهم إما من جنس النصارى أو اليهود عند الإمام أحمد بن حنبل.(٢١)

وقد كان عمر بن الخطاب - رضى الله عنه - يأمر بالتفريق بين كل ذي محرم من المجوس (٢٢) حتى شهد عبدالرحمن بن عوف «أن رسول الله ﷺ أخذها (أي الجزية) من مجوس هجر» (٢٣).

والمعنى أن عمر كان قد أمر المجوس بالتفرقة بين المحارم لأنهم يجيزون نكاح المحارم، بمعنى أنه أراد منعهم من إظهار ذلك وإفشاء عقودهم، كما قال الخطابي.(٢٤)

ويؤكد أخذها من المجوس مراسلات النبي ﷺ إلى ملك كسرى وفيه مخاطبتهم بالجزية كما ورد - مثلاً - في قول المغيرة بن شعبة في قتال فارس في رواية جبير بن حية: «... فأمرنا نبينا رسول ربنا ﷺ أن نقاتلكم حتى تعبدوا الله وحده أو تؤدوا الجزية...» (٢٥).

ومن الفقهاء من رأى أنها تؤخذ من جميع أصناف غير المسلمين ما عدا عبدة الأوثان كما قال الطحاوي(٢٦). ومن الفقهاء من يذهب إلى أنها تؤخذ من جميع أصناف غير المسلمين، وهذا مذهب مالك، والأوزاعي وظاهر مذهب الزيدية، وتوضيح بعض أبرز فقهاء العصر. ولديهم مستندات جمة يمكن مراجعتها في مظانها.(٢٧)

ويقتصر الباحث على واحد منها في هذا السياق وهو حديث بريدة بن الحصيب وقد جاء فيه «... فإن هم أبوا فسلْهم الجزية فإن هم أجابوك فاقبل منهم وكف عنهم...»(٢٨)، والمعلوم أن هذا التوجيه توجيه عام لم يُستثن منه صنف دون آخر من غير المسلمين.

قال النووي في شرح الحديث: «هذا مما يستدل به مالك والأوزاعي وموافقوهما في جواز أخذ الجزية من كل كافر عربيًا كان أو أعجميًا أو مجوسيًا أو غيرهما»(٢٩).

### شرائط الجزية

يشترط لقبول الجزية: العقل والبلوغ والذكورة.(٣٠) ولذلك لا جزية على صبي ولا زائل العقل ولا امرأة. (٣١) قال ابن قدامة في تأكيد المعنى السابق: «لا نعلم بين أهل العلم خلافًا في هذا، وبه قال مالك وأبو حنيفة وأصحابه والشافعي وأبو ثور، وقال ابن المنذر: ولا أعلم عن غيرهم خلافهم. وقد دل على صحة هذا أن عمر - رضي الله عنه - كتب إلى أمراء الأجناد أن اضربوا الجزية، ولا تضربوها على النساء والصبيان ولا تضربوها إلا على من جرت عليه المواسي». رواه سعيد وأبو عبيدة الأثرم. وقول النبي ﷺ : لمعاذ «خذ من كل حالم دينارًا»(٣٢) دليل على أنها لا تجب على غير بالغ ولأن الدية تؤخذ لحقن الدم، وهؤلاء دماؤهم محقونة بدونها (٣٣).



ومن مفاخر فلسفة التربية الإسلامية التي نص عليها الفقهاء أن الجزية لا تقبل من المرأة التي تبذلها، فإن أصرت قُبلت منها هبة.(٣٤) كما لا تؤخذ من الفقير العاجز عن أدائها، ولا الشيخ الفاني، أو الزمن، أو الأعمى، ومن في معناهم ممن به داء لا يستطيع معه القتال، ولا يرجى برؤه فلا جزية عليهم، ولا على سيد عبد عن عبده إذا كان السيد مسلمًا».(٣٥)

ويراعى فيها التيسير، وعدم التشدد أو المبالغة في مقدارها، إذ هي تختلف باختلاف البلدان والأزمنة والأحوال المعيشية ونحوها، وقد قال ابن عيينة عن أبي نجيح قلت لمجاهد: «ما شأن أهل الشام عليهم أربعة دنانير، وأهل اليمن عليهم دينار»، قال «جُعل ذلك من قبل اليسار» (٣٦).

**الجزية في عصرنا:**

إن فلسفة التربية الإسلامية حين تعرض على المحاربين خارج ديارها دفع الجزية فإنما تعرض عليهم حلاً نهائيًا يتوقف معه القتال بشكل دائم. ومن المعلوم أن الذي يُلجئ لهذا الإجراء إنما هو درء الفتنة عن المستضعفين الذين يحال بينهم وبين سماع كلمة الحق، فيُخير حكامهم بين الإسلام أو الجزية، أو



القتال، دون أن يعني ذلك مقاتلة غير المسلمين لفرض الإسلام عليهم أو اضطرارهم إلى اعتناقه بطريق ملتوٍ، أو غير مباشر، ولكن لأن ذلك هو الخيار الأفضل للضغط عليهم للحيلولة دون فرض وصايتهم على رعاياهم في أمر يتصل بالمعتقد والمصير الحياتي والأخروي ليس أكثر. أما بالنسبة لمن يعيشون في إطار الدولة الإسلامية وتحت حمايتها فإن الجزية مقدرة عليهم وفق الشرائط السابقة في مقابل الحماية، ولذلك تدفع عنهم إذا ما صاروا جزءًا من الجيش الذي يدافع عن البلاد ضد أعدائها الخارجيين، ومع ذلك فإذا كان ثمة حلول خير من الجزية فإن المسلمين مستعدون لسماع مقترحات حولها، والتفاوض بشأنها، وربما قبلوها أو عدلوها، ولذا فليست الجزية شرطًا لازمًا في كل حال، إذا وجدت ضمانات أكيدة تنهي القتال وتضمن عدم الفتنة أو محاربة الدعوة.

وثمة مواقف وسوابق كثيرة في التاريخ الإسلامي في عهده الأول وبعده تؤكد أن الجزية ليست لازمة في كل حين، وقد تمت الإشارة إلى بعضها عند الحديث عن علة تشريع الجزية في فلسفة التربية الإسلامية، ويزيد الباحث هذا الأمر توضيحًا بالشواهد التالية:

**أولاً:** حين أراد عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ أخذ الجزية من نصارى بني تغلب،(٣٧) أبوْا ذلك، وسألوه أن يأخذ منهم مثلما يأخذ من المسلمين، فأبى ذلك عليهم حتى لحقوا بالروم، ثم صالحهم على ما يأخذ منهم عوضًا عن الجزية. فالمأخوذة منهم جزية غير أنه على غير صفة جزية غيرهم، وما أنكر أخذ ذلك منهم أحد. (٣٨).

وذهب الشافعي إلى أن هذه الصدقة جزية تؤخذ باسم الصدقة فلا تؤخذ ممن لا جزية عليه كالنساء والصبيان والمجانين. قال وقد رُوي عن عمر أنه قال: «هؤلاء حمقى رضوا بالمعنى وأبوا الاسم».(٣٩)

ويمكن قياس غير بني تغلب عليهم إذ المسألة تدور حول تحقيق أكبر قدر من المصلحة، ودفع أكبر قدر من المفسدة. ولذا فقد ذكر القاضي عياض وأبو الخطاب «أن حكم من تنصّر من تنوخ وبهرا أو تهوّد من كنانة وحمير، وتمجّس من تميم حكم بني تغلب سواء. وذكر ذلك الشافعي، ونص عليه في تنوخ وبهرا، لأنهم من العرب فأشبهوا بني تغلب» (٤٠).

ومع أن الحنابلة يرون أن الحكم لا يشمل سوى بني تغلب فإنهم يؤكدون في الوقت نفسه أن مدار الأمر على المصلحة التي رآها عمر، ولذلك فالقياس مع غير بني تغلب من العرب وغيرهم لابد أن تنطبق عليه المصلحة التي تدفع كذلك كالشوكة والقوة وخيف الضرر، فللإمام المصالحة على دفع الجزية باسم الصدقة، سواء كان المأخوذ منهم بقدر ما يجب عليهم من الجزية أو زيادة، وهذا ما رآه الإمام أحمد في حق من تتم مصالحتهم كما حدث مع نصارى بني تغلب(٤١). وهو ترجيح بعض أبرز فقهاء العصر. (٤٢)

**ثانيًا:** ما جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿إِلاَّ الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَىٰ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَن يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ فَلَقَاتَلُوكُمْ فَإِنِ اعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يُقَاتِلُوكُمْ وَأَلْقَوْا إِلَيْكُمُ السَّلَمَ فَمَا جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلاً﴾ [النساء: ٩٠] وأنها نزلت في بني مدلج، حيث جاؤوا رسول الله غير مقاتلين وعاهدوه على ألا يعينوا عليه، فأخذ رسول الله ﷺ بيد خالد بن الوليد ووجهه للعمل بذلك فصالحهم خالد على ألا يعينوا على رسول الله ﷺ. (٤٣).

**ثالثًا:** حين حاصر المسلمون بلاد النوبة في مصر في عهد عمرو بن العاص فلم يتمكنوا من فتحها لمهارة سكانها في الرمي، وظلت مستعصية عليهم حتى ولي مصر عبدالله بن أبي سرح فسألوه الصلح والموادعة، فأجابهم إلى ذلك بدون جزية، وعلى إهداء ثلاث مئة رأس في كل سنة للمسلمين، على أن يهدي إليهم المسلمون طعامًا بقدر ذلك. قال ابن لهيعة: وأمضى عثمان ذلك الصلح، وكذلك من بعده من الولاة والأمراء، وأقره عمر بن عبد العزيز. (٤٤)

**رابعًا:** صالح المسلمون في عهد عمر بن الخطاب الجراجمة وهم سكان مدينة جرجومة الواقعة على جبل اللكام، وذلك عند فتح الشام على أن يكونوا عونًا للمسلمين وعيونًا ضد الروم على ألا تطلب الجزية. (٤٥)

**خامسًا:** وافق المسلمون في عهد عثمان بن عفان - رضي الله عنه - على أن يدفع أهل جزيرة قبرص سبعة آلاف دينار كل سنة إلى المسلمين، ويؤدون مثلها إلى الروم، شريطة أن يخبر أهل قبرص المسلمين عن سير عدوهم من الروم، ويكون طريق المسلمين إلى العدو عليهم، دون أن يعين أهل قبرص المسلمين أو الروم. ولكن أهل قبرص أعانوا الروم على المسلمين سنة ٣٢هـ - ٦٥٤م في خمس مئة مركب، فقام معاوية بن أبي سفيان بغزوهم في خمس مئة مركب، ثم فتح قبرص عنوة، وأقر أهلها على صلحهم وفق الشروط السابقة نفسها. (٤٦)

**سادسًا:** ثبت عن النبي ﷺ أنه قال فيما يرويه ابن عمر - رضي الله عنهما: «اتركوا الحبشة ما تركوكم فإنه لا يستخرج كنز الكعبة إلا ذو السويقين» (٤٧) وحديث «دعوا الحبشة ما ودعوكم، واتركوا الترك ما تركوكم»(٤٨).

ومع أن الإمام مالكًا لم يعترف صراحة بحديث «اتركوا الحبشة ما تركوكم...» السابق رغم تصحيح غيره له إلا أنه قال «لم يزل الناس يتحامون من غزوهم»(٤٩).

والحديث فيه دلالة واضحة على أن ثمة مندوحة عن الإلزام بالجزية إذا انتفت الأسباب الموضوعية والشرعية من وقوع عدوان أو احتمال راجح في وقوعه أو إثارة الفتنة بإرغام الناس على عدم معرفة الإسلام ونحو ذلك، مما يمكن معه التعايش بسلام مع وجود ضمانة أكيدة في الموادعة وترك التحرش أو التآمر على المسلمين ودولتهم. ولنتذكر القاعدتين الأصوليتين الشهيرتين «الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا» و«تبدل الأحكام بتغير الأزمان».

**الجزيرة العربية ذات خصوصية:**

وهنا يرد السؤال: هل تؤخذ الجزية من أهل الذمة في جزيرة العرب كما تؤخذ من غيرهم؟ الواقع أن هناك ضرورة للإشارة إلى خصوصية جزيرة العرب واستثنائها، إذ تمثل الجزيرة منطلق الدعوة الإسلامية الأساس وقلبها النابض، وقد كانت الأنظار تتجه إليها من كل صوب ما بين منتظر نهاية المسار الذي اختطته الدعوة ليحدد مصيره في ضوء نتائج ذلك، وما بين متآمر متربص بالدعوة والإسلام في داخل الجزيرة نفسها،

وما بين مؤمن صادق متبع للدعوة وتعاليمها بطبيعة الحال.

من هذا المنطلق كان من الطبيعي أن يسعى الرسول ﷺ لتطهير جزيرة العرب بشكل كامل من كل معالم الشرك والوثنية، لتكون مركز انطلاق الدعوة للعالم كله. زد على ذلك أن فارس والروم كانوا قد شعروا بخطورة الإسلام على عروشهم وملكهم فبدأ استعدادهم لقتال المسلمين.

وإذا تذكرنا أن سبب غزوة تبوك في رجب من السنة التاسعة للهجرة إنما هو ما بلغ الرسول ﷺ من أنباء عن حشود لجيش الروم تنوي غزو المدينة المنورة (٥٠). كما أن غطرسة كسرى فارس تمثلت في محاولة اعتقال النبي محمد ﷺ وإرساله إلى الحاكم في فارس بعد أن أرسل إلى باذان الفارسي عامله على اليمن يأمره بأن يبعث رجلين جلْدين ليعتقلا النبي ﷺ ويرسلاه إليه . (٥١)

إذا تذكرنا ذلك أدركنا مسوغات الرسول ﷺ في سعيه للاطمئنان إلى عدم وجود أعداء له ولدعوته، وحلفاء للقوى الخارجية الكبرى داخل الجزيرة العربية (٥٢).

ولهذا جاءت النصوص الصحيحة تدعو إلى إخراج المشركين من جزيرة العرب(٥٣).

وما رواه عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: «لأخرجن اليهود والنصارى من جزيرة العرب حتى لا أدع إلا مسلمًا» (٥٤).

والذي يظهر أن جملة الأحاديث إنما ترمي إلى عدم جواز قيام سلطتين دينيتين في جزيرة العرب على نحو من الندية والتنازع بحيث يظل ذلك سبيلاً إلى تهديد مركز الدعوة وقلب الوحي. أما اجتماعها بوصفها أقلية ذمية، أو دخلوهم مستأمنين؛ فالذي تدل عليه جملة نصوص الشريعة ـ الداعية إلى البر بهم والإقساط معهم، ووصية الرسول ﷺ وخلفائه من بعده بهم ـ أن ذلك غير مشمول بالنهي الوارد في هذا الباب، وهو ما يعني تلقائيًا انطباق أحكام أهل الذمة عليهم من حيث الجزية ونحوها.

وأما إجراءات عمر ـ رضي الله عنه ـ في إجلائهم إلى الشام فتؤكد أن ثمة دورًا خيانيًا لهم قد تم في أحداث الردة التي تولى دحرها والإجهاز على أربابها الخليفة الأول أبو بكر الصديق ـ رضي الله عنه ـ (٥٥) لكن لأن أبا بكر قد تصدى للمرتدين المباشرين دون أن تدوم فترة خلافته طويلاً حتى يتفرغ للمتآمرين من معسكري اليهود والنفاق، فكان أن تولى عمر ذلك الأمر من بعده، لا أنه فهْم أو امتثال عملي لحديث «لا يجتمع في جزيرة العرب دينان...» أو «أخرجوا المشركين (أو اليهود والنصارى) من جزيرة العرب». ولكن لدور اليهود التآمري الخياني المتمثل في تأجيج حركة الردة. ثم إن جزيرة العرب في جميع الأحوال لا تزيد في دلالة مفهومها الجغرافي عن مكة والمدينة واليمامة وما والاها بحسب رأي جمهور الفقهاء.(٥٦) ويلاحظ أن هذا في حال الإقامة الدائمة وليس الاستئمان المؤقت لغرض تجاري أو دبلوماسي أو سياحي أو نحوها، إذ اتفق العلماء على «أن لأهل الذمة المشي في أرض الإسلام، حيث أحبوا من البلاد حاشا الحرم فإنهم اختلفوا أيدخلونه أم لا؟». (٥٧)

ويلخص ابن حجر آراء العلماء حول جملة هذه الأحاديث بعد أن ذكر حدود جزيرة العرب بقوله: «ولكن الذي يُمْنع المشركون من سكناه منها الحجاز خاصة وهو مكة والمدينة وما والاها، لا سوى ذلك مما يطلق عليه اسم جزيرة العرب، لاتفاق الجميع على أن اليمن لا يُمنعون منها، مع أنها من جملة جزيرة العرب، هذا مذهب الجمهور، وعن الحنفية يجوز مطلقًا إلا المسجد، وعن مالك يجوز دخولهم الحرم للتجارة، وقال الشافعي لا يدخلون الحرم أصلاً إلا بإذن الإمام لمصلحة المسلمين خاصة».(٥٨)

تسقط الجزية عن أهل الذمة ومن في حكمهم إذا ما اشتركوا في الخدمة العسكرية أو اقتضت بعض الظروف إسقاطها عنهم تقديمًا للمصلحة العليا للأمة



## الخلاصة
## (النتائج والتوصيات)

يختتم الباحث دراسته عن صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية بعصارة الدراسة وزبدتها في إبراز أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: النتائج:**

توصلت الدراسة إلى جملة من الحقائق أهمها:

* إن أسس فلسفة التربية الإسلامية ومنطلقاتها في التعامل مع الآخر يمكن إيجازها في:

التعارف والتعاون على البر والقسط، والدعوة إلى الله بالكلمة الطيبة والموعظة الحسنة، وتقرير مبادئ الكرامة الإنسانية، والحرية في الاختيار، وتعزيز القواسم بين أهل الأديان السماوية ومن في حكمهم، وإنصاف الآخر والموضوعية في التعامل معه، ورفض منطق الصراع الحضاري، وإحلال التعايش بديلاً عنه. * إن طبيعة نظرة فلسفة التربية الإسلامية إلى الآخر تشمل جوانب الحقوق وجوانب الواجبات، وصورًا من أنماط التعايش الاجتماعي مع الآخر وذلك على النحو التالي:

* مثلت وثيقة المدينة أساسًا دستوريًا للتعايش مع الآخر غير الإسلامي، لتشمل حقوقه وواجباته على نحو كلي عام، وهي تمثل أساسًا دستوريًا لفلسفة التربية الإسلامية اليوم في تنشئة الجيل على تمثل تلك المفردات ومتضمناتها في إطار التصور الفكري أولاً ثم السلوكي العملي ثانيًا.

* لقد جسد خلفاء المسلمين - ولاسيما الراشدون منهم وكذا جمهور الفقهاء - متضمنات وثيقة المدينة وجملة التوجيهات الداعية إلى الرفق بأهل الذمة، سواء فيما يتصل بحقوقهم الدينية والعبادية أم المدنية والسياسية أم سواها.

* من منطلق وثيقة المدينة فإن ثمة واجبات قانونية تلزم الآخر بتنفيذها ما دام يعيش في كنف الدولة الإسلامية ورعايتها، ومن أبرز ذلك التعاون معها على كل ما من شأنه تحقيق الأمن والاستقرار وتعزيز المصالح المشتركة بينه وبين المسلمين.. * من واجبات الآخر كذلك أداء الواجبات المالية المقررة كجزية أو خراج أو ضريبة تجارية، والتزام أحكام القانون الإسلامي فيما لا يمسُ عقائدهم وحرياتهم الدينية، مع مراعاة احترام عقائد المسلمين ومشاعرهم.

* تتمثل أبرز صور أنماط التعايش الاجتماعي في مثل:

إلقاء السلام، والرد عليه من قبل المسلم، وإقامة علاقات اجتماعية أخرى تتمثل في مشروعية زواج المسلم من الكتابية، وهو ما يترتب عليه شبكة من العلاقات الاجتماعية ومستلزماتها الأخلاقية، ثم جواز الأكل من طعامهم، وما يترتب على ذلك من إذابة الفوارق النفسية والاجتماعية كثيرة قد تكون طبعت العلاقة مع الآخر في بعض الحقب التاريخية، وبعض المجتمعات والبيئات. ثم تأتي العلاقات المدنية في صورها المختلفة، إلى جانب الزيارات والخدمات الاجتماعية، والصلات بين ذوي القربى بمستوياتها المختلفة، بصرف النظر عن معتقد الآخر ودينه، والتأكيد على القاعدة العامة بأن للآخر

«الذمي» خصوصًا ما لنا وعليه ما علينا في ظل رعاية الدولة الإسلامية.

* الأصل في العلاقات بين المسلم والآخر هو السلم لا الحرب، إذ الحرب مسألة غير مفضلة من وجهة الفلسفة التربوية الإسلامية، غير أن الآخر قد يفرضها على المسلم بسبب عدوان الأول أو فتنة بعض من يمتلك الهيمنة السياسية أو الاجتماعية عليهم، ولذلك فإن هدف الجهاد القتالي في فلسفة التربية الإسلامية هو:

حماية الدعوة ودرء الفتنة والحرابة. وليس القضاء على الكفر بحسب رأي جمهور الفقهاء، وهو ما تعضده النصوص المتضافرة قرآنًا وسنة.

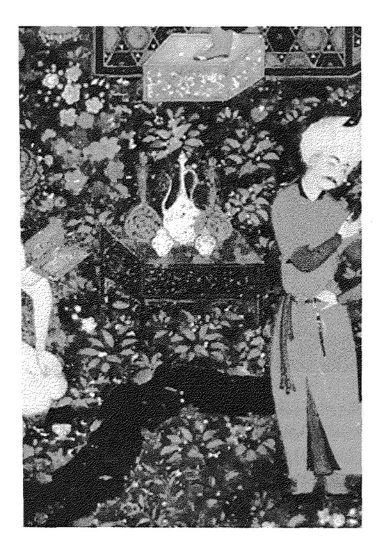
* إن الجهاد القتالي في فلسفة التربية الإسلامية - حين يفرض على المسلمين - فإنه محكوم بمنظومة أخلاقية يتمثل أبرزها في عدم جواز الغلول أو المثلة أو قتل الصبيان والنساء وغير المحاربين عمومًا.

* إن أية شبهة تعترض ما سبق لا يمكن أن تشغب على فلسفة الجهاد القتالي في التربية الإسلامية من حيث مفهومه أو أهدافه أو أخلاقه وقواعده. ذلك أن إعمال المنهج الكلي في تلك النصوص التي يوحي ظاهرها بالتعارض مع ما سبق سيكشف أنها لا تتعارض معها، وإنما بعضها يؤكدها من جهة وبعضها الآخر لا يتعارض معها من الأساس من الجهة الأخرى، ولن يتم إدراك ذلك إلا بإعمال المنهج الكلي المنشود، والأخذ في الحسبان الوضع التاريخي والملابسات التي تقود إلى استنتاجات جزئية خاطئة.

* إن فقه الجزية في فلسفة التربية الإسلامية اقتضى جملة تفصيلات من مثل:

تعريف الجزية، بما حاصله ما يؤخذ من أهل الذمة ومن في حكمهم من المال الذي يعقد الكتابي عليه الذمة مقابل الحماية له.

* إن طريقة أخذ الجزية لا تعني الإذلال والصغار كما قد تشعر ظواهر بعض النصوص القرآنية والنبوية، نظرًا لانتساب أصحابها إلى



دين مخالف أو كتاب آخر، فإن أخذ الجزية وفق هذه الطريقة محدد بحالة وحيدة هي حالة التمرد بدون وجه حق على الدولة الإسلامية أو مواجهتها سواء باستعانة خارجية أم بدون استعانة؛ ففي هذه الحالة فقط يقتضي منطق الحق والعدل القيام بمواجهة هذا التمرد وإلجاء من دبره أو شايعه إلى الانضباط بقوانين الدولة، وإرغامهم على الاستسلام، ودفع التزاماتهم المادية على نحو ذلة وصغار نظير تآمرهم وعدوانهم لا مخالفتهم في دينهم أو كتابهم.

* تُقبل الجزية من أهل الكتاب من يهود ونصارى ومجوس وغير المسلمين جميعهم في أرجح أقوال أهل العلم. ويشترط لقبولها العقل والبلوغ والذكورة.

* تسقط الجزية عن أهل الذمة ومن في حكمهم إذا ما اشتركوا في الخدمة العسكرية أو اقتضت بعض الظروف إسقاطها عنهم تقديمًا للمصلحة العليا للأمة، ومن ذلك أن تحدث موادعة بين المسلمين والآخر غير المسلم، وكذلك تسقط عن كل من لم يقدر

على دفعها كالصبي والمرأة والرجل الكبير والزمن ونحوهم.

* للجزيرة العربية (مكة والمدينة واليمامة وما حولها بحسب رأي جمهور الفقهاء) خصوصية تنطلق من مكانتها في حركة الدعوة الإسلامية حيث تمثل موقع القلب فيها، ولذلك فإن ثمة نهيًا نبويًا من السماح لسلطتين دينيتين من الاجتماع على نحو ندي منازع، غير أن ذلك النهي لا يشمل وجود أقليات ذمية أو مستأمنين تنطبق عليهم أحكام الإسلام المعروفة، ولئن تم الالتزام بظاهر ذلك النهي فلا يتعدى حدود مكة والمدينة واليمامة.

**ثانيًا: التوصيات:**

توصي الدراسة الحالية القائمين على وضع الخطوط العريضة للفلسفة التربوية، وتصميم المناهج وصياغتها في المجتمعات الإسلامية بضرورة الإفادة من مضامين هذه الدراسة ومفرداتها لتحقيق الهدف الأسمى في تخريج جيل حضاري واع بدينه، متفاعل مع العالم من حوله، بعيد عن لغتي الاستعلاء والاستكانة.

تنقسم هذه التوصيات إلى قسمين رئيسين على النحو التالي:

**القسم الأول: المبادئ العامة لفلسفة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية:**

* ترتكز أسس فلسفة التربية الإسلامية ومنطلقاتها في تصورها للآخر على مبادئ: التعارف والتعاون على البر والقسط، والدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، وعلى مبادئ الكرامة الإنسانية، والحرية في الاختيار، وتعزيز القواسم المشتركة بين أهل الأديان السماوية، ومن في حكمهم، وإنصاف الآخر، والموضوعية في التعامل معه، ورفض منطق الصراع الحضاري، وإحلال التعايش بديلاً منه.

* تقوم طبيعة فلسفة التربية الإسلامية في نظرتها إلى الآخر على جملة من الحقوق والواجبات، وأنماط من التعايش اليومي.

* الأصل في علاقة المسلم بالآخر هو السلم لا الحرب، وهدف الجهاد القتالي هو: حماية الدعوة، ودرء الفتنة والحرابة، وليس القضاء على الكفر.

* الجهاد القتالي ذو أخلاق رفيعة وقواعد منضبطة.

للجزيرة العربية (مكة والمدينة واليمامة وما حولها بحسب رأي جمهور الفقهاء) خصوصية تنطلق من مكانتها في حركة الدعوة الإسلامية حيث تمثل موقع القلب فيها . ولذلك فإن ثمة نهيًا نبويًا من السماح لسلطتين دينيتين من الاجتماع على نحو ندي منازع . غير أن ذلك النهي لا يشمل وجود أقليات ذمية أو مستأمنين تنطبق عليهم أحكام الإسلام المعروفة

* شرعت الجزية مقابل الحماية لأهل الذمة ومن في حكمهم، ومتى انتفت الحماية أو صارت عبئًا مشتركًا انتفت الجزية.

**القسم الثاني: التضمين في المنهاج**

توصي الدراسة بتضمين مفردات المنهاج التربوي المقترح وعناصره الأربعة من أهداف ومحتوى وطرائق وتقويم ما تضمنته هذه الدراسة على النحو التالي:

**أولاً: الأهداف**

تتضمن أهداف التعليم الإسلامي المنشود ما يلي:

* السعي نحو تحقيق أسس فلسفة التربية الإسلامية ومنطلقاتها في التعامل مع الآخر من حيث: التعارف والتعاون على البر، والتعامل مع الآخر، والدعوة إلى الله بالأسلوب الحكيم، وتجسيد مبادئ الكرامة والإنسانية، والحرية في الاختيار، وتعزيز القواسم المشتركة بين أهل الأديان السماوية ومن في حكمهم، وإنصاف الآخر، والموضوعية في التعامل معه، ورفض منطق الصراع الحضاري، وإحلال التعايش بديلاً منه.

* السعي نحو التعريف بحقوق الآخر وواجباته مع ذكر صور من أنماط التعايش

الاجتماعي مع الآخر كما وردت في القرآن الكريم، وفي سيرة الرسول ﷺ وسنته، وسيرة الراشدين من خلفائه من بعده، وعُدول أهل العلم في كل حين. مع التركيز على صور من أنماط التعايش الاجتماعي من مثل: إلقاء السلام والرد عليه من قبل المسلم، وحقوق الجوار، وإقامة علاقات اجتماعية تتمثل في مشروعية زواج المسلم من الكتابية، وكذا التركيز على شبكة العلاقات الاجتماعية المترتبة على هذه المصاهرة، ومستلزماتها الأخلاقية، ثم جواز الأكل من طعامهم، مع التركيز كذلك على الآثار النفسية المترتبة على ذلك.

وكذا يجب إيلاء أهمية قصوى للعلاقات المدنية في صورها المختلفة، إلى جانب الحث على أهمية الزيارات والخدمات الاجتماعية، والصلات بين ذوي القربى، مع اختلاف أديانهم، وتأكيد قاعدة «لهم ما لنا وعليهم ما علينا».

* تعميق الإيمان في نفوس الناشئة بأواصر العلاقة بين المسلم والآخر وأنها السلم لا الحرب، والكشف عن هدف الجهاد القتالي في فلسفة التربية الإسلامية وأنه: حماية الدعوة ودرء الفتنة والحرابة وليس القضاء على الكفر، مع تعميق الإيمان بهذه المعاني والمتضمنات.

* تبيين أخلاق الجهاد القتالي في فلسفة التربية الإسلامية وقواعده.

* تفنيد الشبهات التي تعترض فلسفة الجهاد القتالي وأخلاقه وقواعده في التربية الإسلامية بحسب رأي جمهور الفقهاء.

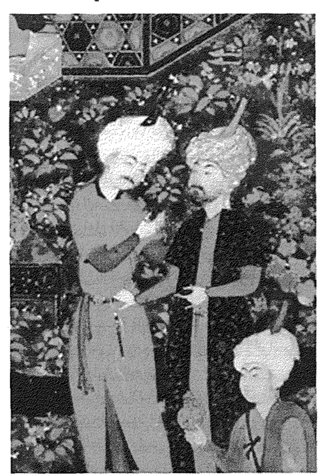
* التعريف بفلسفة الجزية في التربية الإسلامية من شتى جوانبها، مع التركيز على المتغيرات المعاصرة التي تمت مع أهل الذمة ومن في حكمهم، تلك التي جعلتهم جزءًا من النسيج العام في المجتمع بما في ذلك اشتراكهم في الخدمة العسكرية وهو الهدف الأساس لتشريع الجزية في الإسلام.

**ثانيًا: المحتوى:**

يجب أن يتضمن محتوى المنهاج المنشود ما يلي:

* تضمن المفردات المتعلقة بأسس نظرة فلسفة التربية الإسلامية إلى الآخر من حيث: أهداف التعارف والتعاون والدعوة إلى الله بالأسلوب الحكيم، والتعريف بمبادئ الكرامة الإنسانية، والحرية في الاختيار، وتعزيز القواسم المشتركة بين أهل الأديان السماوية ومن في حكمهم، وذكر نماذج من الآيات والآثار التي تنصف الآخر، وتلتزم الموضوعية تجاهه، وكذا الآيات والآثار التي تدعو إلى التعايش الحضاري، وترفض منطق الصراع بين الحضارات والأديان.

* يتضمن المحتوى المفترض كذلك، طبيعة نظرة فلسفة التربية الإسلامية إلى الآخر لتشمل جوانب الحقوق والواجبات، وصورًا من أنماط التعايش اليومي مع الآخر، وذلك بتركيز المفردات على وثيقة دولة المدينة، واهتمام الخلفاء الراشدين بالآخر وحقوقه، وإيراد جملة من صور التعايش الاجتماعي الذي جسده الرسول ﷺ وخلفاؤه الراشدون من بعده، وفقهاء الأمة العدول المحققون في كل حين.



* إيراد الآيات والأحاديث التي تدل على أن أصل العلاقة بين المسلم والآخر السلم لا الحرب، وكذا الآيات والأحاديث التي تدل على أن فلسفة الجهاد القتالي في التربية الإسلامية محصور في حماية الدعوة، ودرء الفتنة والحرابة، وليس القضاء على الكفر، وذلك بحسب رأي جمهور فقهاء الأمة، وهو ما تعضده النصوص القرآنية والنبوية المتضافرة.

* تقديم أخلاق الجهاد القتالي وقواعده في فلسفة التربية الإسلامية.

* اشتمال المحتوى على جملة من الشبهات التي تعترض فلسفة الجهاد القتالي في التربية الإسلامية، من حيث هدفه وأخلاقه مع تفنيدها بأسلوب علمي رصين.

* تناول فلسفة الجزية في التربية الإسلامية من شتى جوانبها من حيث تعريفها وطريقة أخذها من أهل الذمة ومن في حكمهم، ومتى تسقط عنهم، ولا سيما مع المتغيرات المعاصرة التي أدمجتهم في نسيج المجتمع العام، بما في ذلك اشتراكهم في الخدمة العسكرية، والإشارة إلى خصوصية الجزيرة العربية من حيث معناها الوارد في بعض الأحاديث ومدلول النهي عن اجتماع دينين في جزيرة العرب.

**ثالثًا: الطرائق:**

ويمكن أن يتضمن المنهاج المقترح بهذا الخصوص استخدام الأساليب والوسائل التالية:

* القيام بعملية تعليم عبر الموقف بإجراء تطبيقات ميدانية لتجسيد الأسس والمنطلقات التي ترتكز عليها فلسفة التربية الإسلامية في تعاملها مع الآخر، سواء من حيث التعارف والتعاون بالبر والقسط، أم من حيث الحكمة في الدعوة إلى الله، أم من حيث تجسيد المبادئ الأخرى المتمثلة في الكرامة الإنسانية والحرية في الاختيار وغيرها.

* استخدام أسلوب القصة التاريخية من خلال سيرة الرسول ﷺ العملية، وخلفائه من بعده، ومواقف علماء الدين العُدُول المحققين في وقوفهم في وجه بعض الخلفاء الذين قصروا أو وقعوا في ظلم أهل الذمة.

وهنا يمكن إلى جانب ما سبق استخدام أساليب الموعظة والنصيحة في توجيه المتعلم إلى التزام التوجيهات النبوية والراشدية في مراعاة حقوق الآخر المتعددة.

> تتضمن أهداف التعليم الإسلامي المنشود تناول فلسفة الجزية في التربية الإسلامية من شتى جوانبها من حيث تعريفها وطريقة أخذها من أهل الذمة ومن في حكمهم . ومتى تسقط عنهم . ولا سيما مع المتغيرات المعاصرة التي أدمجتهم في نسيج المجتمع العام . بما في ذلك اشتراكهم في الخدمة العسكرية . والإشارة إلى خصوصية الجزيرة العربية من حيث معناها الوارد في بعض الأحاديث ومدلول النهي عن اجتماع دينين في جزيرة العرب

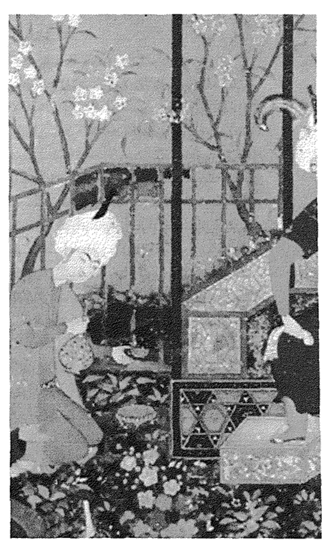
وبالنسبة للصور السلوكية التي ينبغي أن يسلكها المتعلم تجاه الآخر على المستوى الاجتماعي فإن أنسب الطرائق لذلك في البلدان ذات الأقليات المسلمة هو القيام بتعليم عملي عبر الموقف، حيث يؤخذ المتعلمون إلى الأحياء والمناطق التي يكثر فيها الآخر لتجسيد مفردات المحتوى كإلقاء السلام والرد عليه، ثم القيام بعمل زيارات اجتماعية للآخر، وستشمل بطبيعتها الأكل من طعامهم، وانتهاز مناسبات أفراحهم أو أتراحهم للمشاركة الشرعية المنضبطة في ذلك.

* التركيز على أسلوب التعلُّم بالحدث التاريخي بالنسبة لتجسيد أهداف ومحتوى فلسفة الجهاد القتالي في التربية الإسلامية وقواعده.

* القيام بعملية مقارنة ومحاكمة نقلية ومنطقية للنصوص والشواهد غير الدقيقة التي يستند إليها الرأي المخالف لجمهور الفقهاء الزاعم بأن الجهاد القتالي في الإسلام وأخلاقه لم يُشرع من أجل حماية الدعوة ودرء الفتنة والحرابة بل من أجل

القضاء على الكفر ! وذلك بغية تحقيق الهدف الذي أورده المحتوى من تشريع الجهاد القتالي في التربية الإسلامية. ويركز في هذه المناقشة لتلك الآراء المخالفة على تدريب المتعلمين وتوجيههم لأسلوب التعلم بالمقارنة والمحاكمة العقلية والنقلية معًا.

* استعمال أسلوب القصة من خلال بعض المواقف التاريخية التي أكدت عدالة فلسفة التربية الإسلامية ومنطقيتها في تشريع الجزية، والتركيز على شهادة المنصفين من أهل الذمة والكُتاب الموضوعيين من غير المسلمين الذين توصلوا إلى عدالة التشريع الإسلامي إزاء الآخر الذمي، مع استعمال المنهج العلمي في حل بعض المشكلات المعاصرة ومن ذلك:



أسلوب التعليل في التشريع، حيث إن مسألة الجزية - مثلاً - مرهونة بالحماية فإذا انتفت الحماية انتفى بقاء الحكم، تطبيقًا للقاعدة الأصولية القائلة: «الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا»، وقاعدة «تبدل الأحكام بتبدل الأزمان».

**رابعًا: التقويم:**

ويمكن أن يتضمن المنهاج المقترح بهذا الخصوص استخدام عنصر التقويم على النحو التالي:

* يتم تقويم مدى تحقق أسس فلسفة التربية الإسلامية ومنطلقاتها في التعامل مع الآخر بدلالة حجم الاهتمام الفعلي والتطبيق العملي لتلك الأسس والتطلعات في الواقع الاجتماعي الذي يمثل ميدانه المخرج المباشر للمنهج المنشود.

* يتم تقويم طبيعة النظرة إلى الآخر من حيث الحقوق والواجبات والصور المقدمة عن أنماط التعايش الاجتماعي بمدى تجسيد المنهج الدراسي لذلك أولاً، وبمدى التزام ذلك سلوكيًا في البيئة الاجتماعية ثانيًا.

* يتم تقويم فلسفة الجهاد القتالي في التربية الإسلامية من حيث أهدافه بمدى تجسيد المنهاج الدراسي لذلك على نحو من القوة والوضوح في البيان وإقامة الحجة.

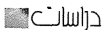
* يتم تقويم أخلاق الجهاد القتالي وقواعده في فلسفة التربية الإسلامية بمدى الأهمية التي يحفل بها المنهاج المقترح ممثلاً بأهدافه ومحتواه وطرائقه في بلورة هذه المفردات.

* يتم تقويم مدى تفنيد الشبهات التي تعترض فلسفة الجهاد القتالي في التربية الإسلامية من حيث أهدافه وأخلاقه بدلالة القدرة الفعلية على إقامة الحجة، وخلق القناعة لدى المتعلمين بضعف تلك الشبهات وتهافت منطقها.

* يتم تقويم فلسفة الجزية في التربية الإسلامية بالدلالة الفعلية لإدراك المتعلمين لذلك وتفهمهم العلة في تشريعها وقدرتهم على استيعاب وتطبيق قاعدتي «الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا» و«تبدل الأحكام بتغير الأزمان».

# الهوامش

(١) ابن منظور، لسان العرب (بتحقيق: علي شيري) ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، ط الأولى، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج ٢ ص٢٧٨ (مادة جزي).
(٢) المرجع السابق، ج ٢ ص٢٨٠، (مادة جزي).
(٣) القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، مرجع سابق، ص٣٢، وراجع تعليل تلك الزيادة على الذمي بالعشر أو نصفه ص٣٦- ٣٩، وعبدالكريم زيدان، مرجع سابق، ص١٥٤.
(٤) ابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ ص٢٥٩.
(٥) المرجع السابق، ج ٦، ص٢٥٩.
(٦) المرجع السابق، ج ٦، ص٢٥٩.
(٧) القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، مرجع سابق، ص٣٢.
(٨) البوطي، الجهاد في الإسلام، مرجع سابق، ص١٣١.
(٩) ابن حزم، مرجع سابق، ص١١٥.
(١٠) القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، مرجع سابق، ص٣٣.
(١١) محمد حميد الله، مرجع سابق، ص٢٨٣.
(١٢) البلاذري، مرجع سابق، ص١٨٧، وانظر: محمد حميد الله، المرجع السابق، ص٤٧٠، وانظر كذلك: رد أموال أهل دمشق للسبب نفسه، المرجع نفسه، ص٤٧٢.
(١٣) راجع: البلاذري، مرجع سابق، ص٢١٧- ٢١٨.
(١٤) الطبري، تاريخ الطبري، (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم)، ١٩٦٣م. د.ط، القاهرة: دار المعارف، ج ٤ ص١٥٦.
(١٥) المرجع السابق، ج ٤ ص١٥٦-١٥٧.
(١٦) المرجع نفسه، ج ٤، ص١٥٢.
(١٧) عبدالكريم زيدان، مرجع سابق، ص١٢٩-١٣٢.
(١٨) ابن حزم، مرجع سابق، ص١٢٣.
(١٩) ابن رشد، مرجع سابق، ج ١ ص٢٩٥، وابن حزم، المرجع السابق، ص١١٤-١١٥.
(٢٠) أخرجه مالك في الموطأ وابن المنذر والدار قطني، ومع انقطاعه من هذا الطريق إلا أن له شاهدًا من حديث مسلم بن العلاء الحضرمي أخرجه الطبراني، انظر: ابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ من ٢٦١.
(٢١) ابن قدامة المقدسي، مرجع سابق، ج ١٠ ص٥٦٨.
(٢٢) البخاري، مرجع سابق، كتاب الجزية والموادعة (٥٨)، باب الجزية والموادعة مع أهل الذمة والحرب (١)، ج ٦ ص٢٥٧، حديث ٣١٥٦.
(٢٣) المرجع السابق، ج ٦ ص٢٥٧، حديث ٣١٥٧.
(٢٤) ابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ ص٢٦١.
(٢٥) البخاري، مرجع سابق، كتاب الجزية والموادعة (٥٨)، باب الجزية والموادعة مع أهل الذمة والحرب (١)، ج ٦ ص٢٥٨، حديث ٣١٥٩، وانظر ابن حجر، المرجع السابق، ج٦ ص٢٦٥.
(٢٦) ابن حجر، المرجع السابق، ج ٦ ص٢٥٩، وابن رشد، مرجع سابق، ج ١ ص٢٨٤.
(٢٧) عبد الكريم زيدان، مرجع سابق، ص٢٣- ٢٦.
(٢٨) مسلم، مرجع سابق، (كتاب الجهاد والسير، باب تأمير الأمراء على البعوث ووصيته إياهم بآداب الغزو وغيرها)، ج ١٢ ص٣٨-٣٩.
(٢٩) النووي، مرجع سابق، ج ١٢ ص٣٩.
(٣٠) عبدالكريم زيدان، مرجع سابق، ص١١٦.
(٣١) ابن قدامة، مرجع سابق، ج ١٠ ص٥٨١.
(٣٢) الحديث ورد عن معاذ حين بعثه النبي [ إلى اليمن، وقد أخرجه أصحاب السنن وصححه الترمذي والحاكم. انظر: ابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ ص٢٦٠.




## الهوامش

(٣٣) ابن قدامة، مرجع سابق، ج ١٠ ص٥٨٢.

(٣٤) المرجع السابق، ج ١٠ ص٥٨١- ٥٨٢.

(٣٥) المرجع نفسه، ج ١٠ ص٥٨٥-٥٨٦ وانظر: ابن حزم، مرجع سابق، ص١١٤-١١٥ وابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ ص٢٦٠.

(٣٦) البخاري، مرجع سابق، كتاب الجزية والموادعة (٥٨)، باب الجزية والموادعة مع أهل الذمة والحرب (١)، ج ٦ ص٢٦٠ (لا يوجد رقم للحديث لأنه من معلقات البخاري)، وقال ابن حجر: «وصله عبدالرزاق عنه».

(٣٧) بنو تغلب بن وائل من العرب من ربيعة بن نزار انتقلوا في الجاهلية إلى النصرانية (انظر ابن قدامة)، مرجع سابق، ج ١٠ ص٥٩٠.

(٣٨) المرجع السابق، ج ١٠ ص٥٧٢.

(٣٩) المرجع نفسه، ج ١٠ ص٥٩٢، وانظر: ابن رشد، مرجع سابق، ج ١ ص٢٩٧.

(٤٠) نفسه، ج ١٠ ص٥٩٤.

(٤١) نفسه، ج ١٠ ص٥٩٥.

(٤٢) عبدالكريم زيدان، مرجع سابق، ص١٢٤-١٢٥.

(٤٣) ابن كثير، مرجع سابق، ج ١ ص٥٣٤.

(٤٤) البلاذري، مرجع سابق، ص٣٣١ وراجع: محمد حميد الله، مرجع سابق، ص٥٣٠- ٥٣١.

(٤٥) المرجع السابق، ص٢١٧- ٢١٨.

(٤٦) المرجع نفسه، ص٢٠٨- ٢٠٩.

(٤٧) رواه أبو داود والحاكم وهو حسن انظر: الألباني، مرجع سابق، ج ١ ص٨٤، بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ج ٢ ص٤١٥، حديث ٧٧٢. وقال الشيخ الألباني: «ولكن له شاهدًا آخر خيرًا من هذا وهو بلفظ «دعوا الحبشة ما ودعوكم واتركوا الترك ما تركوكم» أخرجه أبو داود (٢/٢١٠) قلت: هذا إسناد لا بأس به في الشواهد، ورجاله كلهم ثقات غير أبي سكينة هذا... فالحديث شاهد حسن للشطر الأول من حديث الترجمة (أي اتركوا الحبشة ما تركوكم)» ص٤١٥-٤١٧. وانظر كذلك: صحيح الجامع، المرجع السابق، ج ٣ ص١٤٥، حديث ٣٣٧٩.

(٤٨) راجع تحسين الشيخ الألباني لهذا اللفظ في الهامش السابق.

(٤٩) ابن رشد، مرجع سابق، ج ١ ص٢٧٩.

(٥٠) صفي الرحمن المباركفوري، مرجع سابق، ص٤٨٢-٤٨٣.

(٥١) انظر: عبدالرحمن عبدالواحد الشجاع، اليمن في صدر الإسلام، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م، دمشق: دار الفكر، ص١٢١.

(٥٢) فيصل مولوي، مرجع سابق، ص٣٦-٣٧، وانظر: عبدالرحمن عبدالواحد الشجاع، دراسات في عهد النبوة والخلافة الراشدة، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م، ط الأولى، صنعاء: دار الفكر المعاصر، ص٣٢٦.

(٥٣) البخاري، مرجع سابق، كتاب الجهاد والسير، باب جوائز الوفد، (١٧٥)، ج ٦ ص١٧٠، حديث ٣٠٥٣، وانظر: كتاب الجزية والموادعة (٥٨)، باب إخراج اليهود من جزيرة العرب (٦)، ص٢٧٠، حديث ٣١٦٧ عن أبي هريرة، وكذا ص٢٧١، حديث ٣١٦٨ عن ابن عباس.

(٥٤) مسلم، مرجع سابق، كتاب الجهاد والسير، باب إجلاء اليهود عن الحجاز، ج ١٢ ص٩٢.

(٥٥) راجع: عبدالرحمن الشجاع، دراسات في عهد النبوة والخلافة الراشدة، مرجع سابق، ص٢٩٩، ٣١١.

(٥٦) ابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ ص١٧١.

(٥٧) ابن حزم، مرجع سابق، ص ١٢٢.

(٥٨) ابن حجر، مرجع سابق، ج ٦ ص ١٧١.

## قائمة المراجع

* أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ومعه: فواتح الرحموت للأنصاري بشرح مسلم الثبوت لابن عبدالشكور، د.ت.د.ط.د.م: دار الفكر.

* أحمد عبدالرحمن البنا الساعاتي، الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الحديث.
* أحمد محمد الدغشي، الإسلاميون وأزمة الانتماء، ورقة عمل مقدمة لندوة الأصوليات الدينية وحوار الحضارات المنعقدة في صنعاء في الفترة من ١٢ـ ١٦ حزيران/ يونيو ٢٠٠٢م، مجلة الموقف، العدد (٢٨)، صنعاء: المركز العام للدراسات والبحوث والإصدار.
* أحمد محمد الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن وتضميناتها التربوية، ١٤٢٢هـ ٢٠٠٢م، ط الأولى، عمان ودمشق: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر.
* إياد القزاز، صورة الوطن العربي في المدارس الثانوية الأمريكية، ١٩٨١م، مجلة المستقبل العربي، العدد (٢٦)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
* ابن تيمية، مجموع فتاوى أحمد بن تيمية (جمع وترتيب عبدالرحمن بن قاسم وابنه محمد)، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الرحمة.
* ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري (ترقيم وتبويب: محمد فؤاد عبدالباقي وإشراف: عبدالعزيز بن باز)، د.ت، د.ط، بيروت: دار الفكر.
* ابن حزم، مراتب الإجماع ومعه نقد مراتب الإجماع لابن تيمية ومحاسن الإسلام للبخاري ، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٥م، ط الثالثة، بيروت: دار الكتاب العربي.
* ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، د.ت، د.ط، بيروت: دار الفكر.
* ابن قدامة المقدسي، المغني (ويليه الشرح الكبير)، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، د.ط، بيروت: دار الكتاب العربي.
* ابن قيم الجوزية، أحكام أهل الذمة (تحقيق: طه عبدالرؤوف أسعد)، ١٤١٥هـ ـ ١٩٨٥م، ط الأولى، بيروت والإسكندرية: دار الكتب العلمية ودار ابن خلدون.
* ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد، (تحقيق وتعليق وتخريج: شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط)، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م، ط الثالثة، بيروت والكويت: مؤسسة الرسالة ومكتبة المنار الإسلامية.
* ابن كثير، تفسير ابن كثير، ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م، د.ط، بيروت: دار الفكر.
* ابن منظور، لسان العرب (بتحقيق: علي شيري) ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م، ط الأولى، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
* ابن هشام، السيرة النبوية (تحقيق وضبط: مصطفى السقاء ورفاقه)، د.ت، د.ط، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
* البخاري، صحيح البخاري، (بشرح ابن حجر العسقلاني)، ترقيم وتبويب: محمد فؤاد عبدالباقي وإشراف: عبدالعزيز بن باز، د.ت، د. ط، بيروت: دار الفكر.
* البلاذري، فتوح البلدان (تحقيق: عبدالله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع)، ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م، د.ط، بيروت: مؤسسة المعارف.
* الشوكاني، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م، د.ط، بيروت: دار الفكر..
* الشوكاني، نيل الأوطار: شرح منتقى الأخبار، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، ط الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
* الصابوني، صفوة التفاسير، ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م، ط الأولى، بيروت: دار القرآن الكريم.
* الطبري، تاريخ الطبري، (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم)، ١٩٦٢م، د.ط، القاهرة: دار المعارف.
* الطبري، جامع البيان في تأويل آي القرآن، ١٣٧٣هـ ـ ١٩٥٤م، ط الثانية مصر: شركة ومطبعة الحلبي وأولاده.
* الماوردي، الأحكام السلطانية والوليات الدينية، د.ت، د.ط، بيروت: دار الكتب العلمية.
* النووي، شرح صحيح مسلم، د.ت، د.ط، القاهرة، المطبعة الأميرية ومكتبتها.
* خالد محمد عبدالقادر، من فقه الأقليات المسلمة، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م، ط الأولى، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة:٦١).
* سيد قطب، في ظلال القرآن، ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م، الطبعة الشرعية السادسة عشرة، القاهرة وبيروت: دار الشروق.
* صبحي الصالح، النظم الإسلامية: نشأتها وتطورها، ١٩٨٩م، ط السابعة، بيروت: دار العلم للملايين.
* صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم،١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٩م، ط الثانية، طنطا: دار البشير.
* عبدالرحمن حُللي، الدلالات السياسية والأيديولوجية للولاء والبراء في القرآن الكريم، ٧ شوال١٤١٧هـ ـ ٢٤/ ٢/ ١٩٩٧م، صحيفة المستقلة، لندن: دار المستقلة للنشر.
* عبدالرحمن عبدالواحد الشجاع، اليمن في صدر الإسلام، ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٧م، دمشق: دار الفكر.
* عبدالرحمن عبدالواحد الشجاع، دراسات في عهد النبوة والخلافة الراشدة، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٩م، ط الأولى، صنعاء: دار الفكر المعاصر.

# المراجع


* عبدالكريم زيدان، حقوق أهل الذمة والمستأمنين في دار الإسلام، ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م، ط الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
* عبدالوهاب خلاف، السياسة الشرعية أو نظام الدولة الإسلامية في الشؤون الدستورية والخارجية والمالية، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م، ط الرابعة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
* فيصل مولوي، الأسس الشرعية للعلاقات بين المسلمين وغير المسلمين، ١٤١٠هـ، ١٩٩٠م، ط الثانية، بيروت: دار الرشاد الإسلامية.
* مارلين نصر، صورة العرب والإسلام في الكتب المدرسية الفرنسية،١٩٩٥م ط الأولى، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
* مجموعة من الكتاب والباحثين، صورة العرب في مناهجهم الدراسية: من يغيرها: نحن أم هم؟ ذو القعدة ١٤٢٣هـ ـ يناير ٢٠٠٣م، مجلة المعرفة، العدد (٩٣)، الرياض، وزارة التربية والتعليم.
* محمد أبو زهرة، أصول الفقة، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الفكر العربي.
* محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ١٩٨٤م، د.ط، تونس: الدار التونسية للنشر.
* محمد بن إبراهيم الوزير، العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم (تحقيق: شعيب الأرنؤوط)، ١٤١٢هـ١٩٩٢م، ط الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
* محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، ط الثالثة، بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي.
* محمد ناصر الدين الألباني، صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م، ط الثالثة، بيروت: المكتب الإسلامي.
* محمد حميد الله ، مجموعة الوثائق السياسية للعهد النبوي والخلافة الراشدة، ١٤٠٣هـ ـ١٩٨٣م، ط الرابعة، بيروت: دار النفائس.
* محمد رشيد رضا، تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار، ١٤١٤هـ ـ ١٩٩٣م، د.ط، بيروت: دار المعرفة.
* محمد سعيد رمضان البوطي، الجهاد في الإسلام: كيف نفهمه؟ وكيف نمارسه؟ ١٤١٤هـ ـ ١٩٩٣م، ط الأولى، دمشق وبيروت: دار الفكر ودار الفكر المعاصر.
* محمد سعيد رمضان البوطي، على طريق العودة إلى الإسلام، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، ط الثانية، بيروت ودمشق: مؤسسة الرسالة ومكتبة الفارابي.
* محمد سعيد رمضان البوطي، فقه السيرة، ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م، ط الثامنة، القاهرة: دار المعارف.
* محمد عمارة، إسلامية المعرفة، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الشرق الأوسط.
* محمد عمارة، الإسلام والآخر: من يعترف بمن؟ ومن ينكر من؟ ١٤٢٣هـ ـ ٢٠٠٢م، ط الثالثة، القاهرة وغيرها: مكتبة الشروق الدولية.
* محمد عمارة، الغزو الفكري وهم أم حقيقة؟ ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٧م، ط الثانية، القاهرة وبيروت: دار الشروق.
* محمد عمارة، حوار مع كتاب الفريضة الغائبة: الإسلام والسيف (ضمن كتاب مجلة العربي: الإسلام وضرورة التغيير)، ١٩٩٧م، ط الأولى، الكويت: مجلة العربي.
* مسلم، صحيح مسلم (بشرح النووي)، د.ت، د.ط، القاهرة، المطبعة الأميرية ومكتبتها.
* ميخائيل سليمان، صورة العرب في عقول الأمريكيين (ترجمة عطا عبدالوهاب)، ١٩٨٧م، ط الأولى، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
* وهبة الزحيلي، العلاقات الدولية في الإسلام مقارنة بالقانون الحديث،١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م، ط الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.
* يوسف القرضاوي، بينات الحل الإسلامي وشبهات العلمانيين والمتغربين، د.ت، د.ط، د.م: د.ن.
* يوسف القرضاوي، حوار القرن مع إمام العصر الدكتور يوسف القرضاوي، مجلة نوافذ، رمضان ١٤٢٣هـ ـ نوفمبر ٢٠٠٢م، العدد (٣٧) صنعاء: مؤسسة الناس.
* يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٣م، ط الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
* يوسف القرضاوي، تعقيب على محاورة الدكتور محمد عبدالله الشباني، مجلة البيان، ذو الحجة ١٤١٨هـ ـ إبريل ١٩٩٨م، العدد (١٢٤)، لندن: المنتدى الإسلامي.

# العقل أولاً..

مختار الغوث*. المدينة المنورة

* أستاذ اللغة العربية، محاضر بكلية المعلمين.

**غاية المرء فيما يأتي من الأعمال وما يذر أن يجلب مصلحة أو يدفع مضرة. وجلب المصلحة ودفع المضرة رهن بسداد الفعل والترك. ومعرفة السداد من عدمه لها طرق، منها الغريزة، والشرع، والعقل. فالغريزة تهدي ـ فيما تهدي إليه ـ إلى الضرورات التي تصون الحياة والنوع.**

ويهدي الشرع إلى إصلاح المعاش والمعاد، وفق ما يليق بكرامة الإنسان، ويرقى به عن حياة الحيوان التي تقودها الغريزة وتتحكم فيها، وينظم علاقته بخالقه وبالناس والكون، ويكشف له سبل الخير والشر؛ ليسلك منها ما يشاء، ويعرفه ما فوق طاقة العقل إدراكه من المغيبات التي لا تُنال بالحس والفكر، مما يترتب على معرفته شأن من شؤون دنياه أو آخرته.

أما الطريق الثالث فالعقل، وهو مناط إنسانية الإنسان، وعليه مدار جل المعارف؛ بما فُطر عليه من مقدرة على البحث، ومعرفة كنه الأشياء، والعلائق بينها، وقدرة على الاستقراء، والمقارنة، والقياس، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والحدس، والتخيل.

ولهذا جعله الله مناط التكليف أيضًا، وجعله المخاطب بالشرع، وعليه مدار فهمه وتنزيله على الحياة، ولا سيما الأمور التي لم ينص عليها الشرع، وهي أكثر مما نص عليه؛ لأن النصوص ـ كما يقال ـ تتناهى، ولا تتناهى الحوادث. ولكن النصوص بمنزلة القواعد والأصول، والحوادث بمنزلة الأمثلة والفروع، ولا يمكن رد الفرع إلى الأصل، والمثل إلى القاعدة لمعرفة حكم ما لم ينص عليه مما نص عليه إلا بالعقل؛ فبه تستجلى حقيقة النص، ومقصده وعلة الحكم فيه، والعلاقة بين ما نص عليه وما لم ينص عليه.

بل في الشرع أمور نُص عليها نصًا صريحًا، يقتضي فقه مقاصده أن يكون العمل فيها على خلاف ظاهر النص أحيانًا؛ لأن المنصوص عليه كانت له أحوال وملابسات خاصة، تخالفه في أحوال وملابسات أخر، تختفي فيها علة الحكم، وانتفاؤها يترتب عليه عدم تحقق المقصد الشرعي عند التسوية التي يقتضيها الظاهر. وهذا التمييز والفقه من مهمات العقل وحده.

ومن تنكب العقل في تنزيل الشرع على الحياة لم يهتد إلى شيء، بل خبط خبط عشواء لا يبالي بتحقيق مقصد، ولا يفطن إلى علة، وصير الشرع أصارًا، بدلاً من مهمته الحقيقية التي هي تحقيق مصالح الخلق، ودفع الضرر عنهم.

وإذا كان الشرع لا يغني وحده عن العقل؛ لتوقف فهمه عليه، كذلك لا يغني العقل وحده عن الشرع لمحدودية العقل، واعتماده في مصادره الأولى على الحس الذي قد يكون مضللاً، ولتأثره بالهوى.

فالحياة الدنيا وشؤونها لا غنى لها عن العقل، من باب الأولى؛ لأن معرفتها ومعرفة تدبيرها، ومعرفة الكون كله وقوانينه وكيفية تسخيرها منوطة بالعقل، ولم يكن من مهمات الوحي ـ يومًا ـ أن يبين ذلك للناس، وإن كان من مهماته أن يحيط كل أمر من أمور الحياة بإطار شرعي أخلاقي، يقيده بما يجلب الخير ويدفع الشر، ويحول بين الإنسان والانحراف به، أو استغلاله استغلالاً غير محمود العواقب، كما يصله بالله مصدر الخلق والأمر في الكون، حتى يتوحد عقله وشعوره توحدًا يستتبع التوافق والطمأنينة.

بيد أن العقل لم ينزل منزلته اللائقة به في الثقافة الإسلامية في تاريخها الطويل، إلا في حقب قصيرة، عند فئة من العلماء قليلة، كان لها تأثير في أزمنة بعينها، ولكنه تأثير لم يستبطن النفس والشعور، بحيث يولد فيها ثقافة النقد والمراجعة، والتطلع في الكون

والحياة، وحب الاستكشاف، والتوق إلى التغيير والبديع. وسرعان ما كان الناس يتنكبون سبيل هذه القلة؛ لشدة استحكام ثقافة الذاكرة والتلقائية والبداء[1] فيهم، استحكامًا جعل النفوس تغفل عن أن الكون مبني على سنن ونواميس لا تتبدل، تجري على الخلق كله، مؤمنه وكافره. وتلك الغفلة أحدثت شعورًا مقيمًا بأن كل شيء قُدر في لحظته، وتقديره في لحظته يستلزم عدم البحث عن قانونه؛ لأنه لا قانون له، بل يعول فيه على الكرامة أكثر مما يعول على السنة.

ومن أجل هذا لم يجد بعض الأفذاذ من مفكري الإسلام من يواصل مسيرتهم الفكرية، فاندرس منهجهم بعد موتهم، واقتصر محبوهم من الخالفين على ترداد كلامهم استحسانًا وإعجابًا، دون البناء عليه وتجاوزه، وصبغ المنهج العلمي به. كذلك حدث لأبي حامد الغزالي، وابن خلدون - مثلاً - فلقد كان أثر (إحياء علوم الدين) وما شاكله من كتب الرقائق والسلوك أبلغ من أثر سائر مؤلفات الغزالي.

ومرّ ابن خلدون على الحضارة الإسلامية مرور الماء على صفوان، ولم تجد نظرياته ودراساته من يصلها، ويتوسع فيها وفي منهجها، فينحو بالتفكير الإسلامي منحى جديدًا.

وظل ما كتب عمالقة الفكر طوال التاريخ الإسلامي بمنأى عن الثقافة العامة المسيطرة على روح الأمة، وكان في بعض الحقب معارف نظرية لا يعرفها إلا الخواص، على حين كان ما يؤلفه علماء الفروع في الأحكام الجزئية أذيع في الناس، وأشد تحكمًا في حياتهم، كما كان علماء الفروع - ولا سيما في القرون المتأخرة - أوفر عددًا، وأعظم منزلة في الحياة من علماء الأصول والمفكرين.

وإذا كان فقه الفروع ألصق بحياة الأفراد، وأنفع للحياة اليومية، وأقرب إلى حال السواد الأعظم من الناس - فلا غنى لحياة الأمة في الجملة عن فقه الأصول، بمعناه الكبير، الذي يشمل منهج التعامل مع الوحي، وفقه مقاصد الشريعة؛ لأنه هو فلسفة الشريعة التي تجلّي روح الأحكام والنصوص الذي ينتظم الفروع، ويستكشف الغايات والمقاصد الشريعة القريبة والبعيدة، العامة والخاصة، وبه تنزل الشريعة على الحياة. وتجريد علوم الشرع منه هو تجريد للشريعة من روحها وفلسفتها، يفضي بالأمة إلى أن تعيش بالشريعة مجزأة، وليس بالشريعة كليات ذات مقاصد عظمى، توظف لتحقيقها الفروع والجزئيات.

وأحسب أن هذا سبب من أسباب أن الذي غلب على المسلمين في تاريخهم القديم والحديث هو أن يحيوا بجانب من دينهم فقط، لا بدينهم كاملاً. والذي يحدد ما يحيون به منه هو - غالبًا - الحاكمون وشيعتهم، والعلماء. فالفئة الأولى تحيا اللهو والترف والترخص في الشرع، والأخذ منه بما هو أوفق لحياتها، وتحيا الفئة الأخرى بالزهد والانصراف إلى العلم والعبادة، وقد يخرج بعضها عن ذلك، فيرضى بأن يكون صنيعة من صنائع الفئة الأولى، يدفع عنها، ويسوّغ للناس ما تأتي وما تذر.

وتكثر الفئتان أو تقلان بقدر قوة الركن الذي تأوي إليه من العلماء والساسة، ويكون أثرهما قوة أو ضعفًا في حياة الأمة بعامة، بقدر ذلك أيضًا.

وقلما تلاقت الفئتان على قصد أو توسط، تصطبغ به حياة الأمة في الجملة.

ومثل هذا القصور في الجانب الاجتماعي من الحياة القصور في الجانب العلمي والفني، فجل ما كانت تنصرف إليه العقول من الشرع هو الجانب الإيماني والتشريعي والعقدي، أما ما سواه فلم ينل من العناية شيئًا ذا بال، إلا ما كان يتناول الجانب اللغوي من نصوص الوحي، كالبلاغة والإعجاز والنحو.

**إن العقل لم ينزل منزلته اللائقة به في الثقافة الإسلامية في تاريخها الطويل، إلا في حقب قصيرة، عند فئة من العلماء قليلة، كان لها تأثير في أزمنة بعينها، ولكنه تأثير لم يستبطن النفس والشعور، بحيث يولد فيها ثقافة النقد والمراجعة، والتطلع في الكون والحياة، وحب الاستكشاف، والتوق إلى التغيير والبديع**

وقد فطن الأستاذ محمد قطب إلى هذا في مجال الأدب والفن فقال: «وقد كان يخطر في حسي دائمًا أن العرب لم يستفيدوا من القرآن، ولا من الإسلام في إنتاجهم الفني.. هل مر الإسلام على نفوسهم فقط، ولم يتعمق فيها؟ هل هم... ذوو طبيعة فنية ضحلة، لم تستطع أن تستوعب إيحاءات الإسلام الضخمة في عالم الفن، فانحسرت عنها، وعادت إلى رصيدها القديم،... وأيًا ما كان الأمر فقد خسر الأدب العربي فرصة هائلة للاستمداد من رصيد الإسلام الضخم، وظل في تاريخه الطويل مجانبًا - في أكثر الأحيان - لهذا الرصيد، مبتعدًا عن ثرائه، محرومًا من القدرة على إبداع لون من الفن، كان حريًا أن يكون أروع الفنون العالمية وأبدعها لو وجد التوجيه الصالح، والقدرة الفنية المؤاتية»(٢).

والملمُّ بالثقافة والفكر الإسلاميين يعلم أن هذا يصدق على جوانب عدة من الشرع، لم يستغلها العقل المسلم، بل ربما لم يستوعبها - إلى اليوم - كما ينبغي، وإنما فهمت في حقبة من التاريخ الإسلامي، وفي بيئة بعينها، فجعل ذلك الفهم - بتأثير من فهم بعض المسلمين للاتباع والابتداع - مرجعًا مطلقًا، أو شبه مطلق، لا تجوز الحيدة عنه، أو من الأحوط للدين، والأسلم للعالم ألا يتجاوزه.

والوحي في الحقيقة أكبر من الزمان والمكان وعقول البشر، وهي تنتفع منه بقدرها، وليس بقدره هو، كما قال المتنبي:

ولكن تأخذ الآذان منه

على قدر القرائح والعلوم

وهذا معنى أن القرآن «لا تنقضي عجائبه، ولا يخلق على كثرة الرد»، كما ورد في الأثر، ومن ثم كانت صلاحيته المطلقة لكل زمان ومكان، وللإنسان من حيث هو إنسان.

وثم أسباب أُخر تضاف إلى هذا السبب، أولها: الوقوف عند ألفاظ النصوص الشرعية، وتقليبها على كل وجه، والاقتصار على ذلك، ظنًا أنه يمكن أن يعين على استخراج كل شيء منها. وهذا لا ينتهي إلا إلى معرفة النص وحده، مقطوعًا عن المقاصد، وعن الواقع، كما قال الشيخ محمد الطاهر بن عاشور: «ومن هنا يقصّر بعض العلماء ويتوحّل في خضخاض من الأغلاط حيث يقتصر في استنباط أحكام الشريعة على اعتصار الألفاظ، ويوجه رأيه إلى اللفظ مقتنعًا به، فلا



يزال يقلّبه ويحلله ويأمل أن يستخرج لبه، ويهمل ما قدمناه من الاستعانة بما يحف بالكلام من حافات القرائن والاصطلاحات والسياق، وإن أدق مقام في الدلالة وأحوجه إلى الاستعانة عليها مقام التشريع»(٣).

وهذا المنهج يعزل الشرع في جانب من الحياة والفهم، ويسجنه في التاريخ عن الواقع وتجدده الذي لا يقف عند حد. ومن آثار هذا ما ينزع إليه بعض فقهاء الفروع من تحريم كل جديد، وكل ما لم يُنص عليه في كتب القدماء، وما يترتب على هذا المنزع من عزل الشريعة عن الحياة، ونزع الثقة بها من قلوب الناس، إذ يظل الجديد يتمدد ويتسع في الحياة، على عدم تشريع الفقهاء له، حتى يصير جزءًا من حياة الناس لا غنى عنه، ولا تستطيع الفتوى أن تصرفهم عنه، ثم يذعن الفقهاء بعد فوات الأوان، ويبحثون له عن مخرج يحلله، بعد أن حلله الواقع، فتصبح الفتوى تحصيل حاصل، ويفقد الناس الثقة بالمفتي، كما حصل في التاريخ الحديث بشأن المخترعات، كالمذياع والتلفاز، وتعليم النساء، ...إلخ.

والمنهج الصحيح بعد فقه الوحي أن يدرس الواقع دراسة تتناول كل شيء فيه، دراسة

علمية متأنية عميقة، ثم تعرض نتيجة الدراسة على الوحي لمعرفة حكمه فيها وتوجيهه بعد أن استبانت[٤]. فهذا هو الذي يعين على تنزيل الشرع على الحياة، وعلى أن يعيش المسلم دينه كله، في جوانب حياته كلها، في واقعه الخاص والعام، وليس في واقع آخر قديم، يُرغم الجديد على أن يتنزل عليه كرهًا، تنزلاً معكوسًا.

والسبب الثاني: أن الشرع ـ بناء على واقع بعينه يعالجه ـ كان ربما أمعن في الثناء على أمر، ورغب فيه، ترغيبًا شديدًا، وصرف عن ضده وزهد فيه، حتى ليظن أن المزهّد فيه لا مكان له في الشرع، فيقف بعض الفهوم عند ظاهر الترغيب والتزهيد مقطوعين عن مقصد الشرع الثابت، ومقصده العام البعيد، من حمل الناس على توسط قوام بين الإفراط والتفريط، ثم يكسب الفهم من تقدم الفاهم أو مكانته العلمية سلطانًا، لا يُقبل الخروج عليه، حتى يورث ثقافة تسيخ في العقل الباطن، فتبني الوجدان على نمط بين الفقه والسلوك والفكر، ينال من صلته بالمفهوم (الشرع) ضربًا من التقديس، يصونه عن التغيير.

وقد بين أبو إسحاق الشاطبي منهج الشرع، في علاج بعض القضايا بالتشديد والتخفيف على وجه لا ينال من أصل التوسط، الذي هو نهج الشريعة الثابت، ومقصدها الدائم، مهما بدا لغير ذي الفقه من إفراط في التشديد أو التخفيف.

قال: «فإذا نظرت في كلية الشريعة، فتأملْها تجدها حاملة على التوسط. فإن رأيت ميلاً إلى جهة طرف من الأطراف فذلك في مقابلة واقع، أو متوقّع في الطرف الآخر».

فطرف التشديد ـ وعامة ما يكون في التخفيف والترهيب والزجر ـ يؤتى به في مقابلة من غلب عليه الانحلال في الدين. وطرف التخفيف ـ دعامة ما يكون في الترجية والترغيب والترخيص ـ يؤتى به في مقابلة من غلب عليه الحرج في التشديد.

فإذا لم يكن هذا ولا ذاك رأيت التوسط لائحًا، ومسلك الاعتدال واضحًا، وهو الأصل



الذي يُرجع إليه، والمعقل الذي يُلجأ إليه[٥].

والذي شغلته فروع الشريعة وجزئياتها عن كلياتها ومقاصدها، ولم يتكون تكوينًا عقليًا على شاكلة الشاطبي ـ لا يفهم الشريعة هذا الفهم، كما لا يستطيع أن يخرج عن فهم من سبقه؛ لأنه لا يرى العلاقة بين تكوين الفقيه النفسي والعقلي ورأيه الفقهي وفتواه، ولا العلاقة بين رأيه وفتواه وواقعه الذي أنتجهما فيه، وإنما يرى قوله حكمًا مطلقًا.

ومن لم ير ذلك ويفقهه لم يسدّد في فقهه، وكان بصره بدين الله ضعيفًا، وإذا ولي من توجيه الأمة شيئًا كان حتمًا أن يسير بها وجهة غير التي تحقق مصدر الشرع.

والتراث الفقهي كله لا يعدو أن يكون نتيجة تعامل مع الشرع، ومحاولة لتنزيله على الحياة. وهي محاولة وتعامل غير معصومين، بل قد يسددان، وقد يحرمان السداد. وهما ـ بعد ـ مرهونان بواقع غير مطلق، ومحكومان بقدرات عقلية محدودة. والفقيه هو الذي يستعين بمحاولات غيره على الفهم والتنزيل على زمانه، دون أن يغفل عن تلك الحقيقة، أو تستعبده صلة التراث برعيل يُجله. ومثل هذا الفقيه عزيز الوجود، وسبب ذلك ـ فيما يبدو ـ ضعف التوكؤ على العقل في طرائق التعليم، وعدم إيلائه من العناية ما هو أهله؛ والفقه الحقيقي يتعذر تحصيله على غير ذي العقل الوافر، والنظر الثاقب، والذكاء الفطري، والاطلاع الواسع.

والسبب الثالث ما سطرته أقلام طائفة كبيرة من الوعاظ والزاهدين في القضاء والقدر والزهد والتوكل،

والسنة والبدعة. وهو تراث ضخم، ينقص بعضَه الفقه، والنظر الشامل إلى النصوص، واستحضار المقاصد العظمى للشريعة، على الوجه الذي رأينا عند الشاطبي آنفًا، وهو متأثر بنظر كاتبيه إلى الشريعة والحياة، وبنفسياتهم وأحوالهم، وأحوال من يكتبون له في زمانهم.

ولقد كانت لهذا التراث صولة على القلوب، مأتاها مما عليه من مسحة ربانية، وما يشتعل في أحشائه من عواطف صادقة، وقلوب مخلصة محترقة، ويتخلله من نظرات عميقة وطريفة، ومعرفة بخبايا النفس الإنسانية، في جانبيها الإيجابي والسلبي، هذا كله إلى فساد ربما بلغ ببعض المجتمعات الحضيض في التحلل من مقتضيات الشرع، وجمحت فيه الشهوات والغرائز بأهلها جموحًا مفزعًا. فرام كتاب هذا التراث استمالة الناس عن تلك الحياة الآثمة التي استحكمت في طبقة المترفين، ثم فاضت منها على فئات من الناس. فوجدوا في الزهد والاتباع والتوكل، والرضا بالقضاء والقدر، على الصورة التي كتبوا عنها - وسيلة مهمة للردع، وإيقاد جذوة الإيمان في القلوب، والزهد في النفوس، لكي تنصرف عن ذلك الواقع، إلى واقع خير منه، وتقنع نفوسها بما أعطيت، وترضى به، فلا تتهالك على الدنيا وأهلها، ولا تستهويها حياتهم وأفعالهم. ثم اقتفى التلاميذ آثار شيوخهم، اقتفاء ربما شابه بعض التعصب والجمود، وعدم النظر إلى تغير الأحوال، وما يستوجبه من تغير أسلوب الخطاب، والتعصب للسالفين والغلو فيهم سنة من سنن الاجتماع الإنساني.

وإذا كان من حسنات هذا التراث استمالة القلوب عن الإثم، وصدها عن الانحلال، فقد كان من سلبياته الفقه غير المتزن، الذي يعيش جانبًا واحدًا من الإسلام، ولا يدعو إلا إليه، ويزهّد فيما سواه، ويغفل عن الصورة المثلى التي ينشد الشرع، بإغفاله إمكانات الشرع الواسعة، التي كان ينبغي استغلالها والتوسع فيها، للارتفاق بالكون، والتمكن فيه على مقتضى شرع الله، كما تمكنت فيه حضارة الغرب المادية، من بعد، على مقتضى المادة والغريزة والتأله في الكون من دون الله.

ومن سلبياته تجريد الأمة من العقل، وتصييرها غثاء كغثاء السيل، كما وعد النبي ﷺ تقتات - أبدًا - من ماضيها، وتستعيض بذكره عن صنع مثله، وتردد التراث ولا تجدده، وتفخر به وتعبده، وتكسل فتدعي

**في الشرع أمور نُص عليها نصًا صريحًا، يقتضي فقه مقاصده أن يكون العمل فيها على خلاف ظاهر النص أحيانًا؛ لأن المنصوص عليه كانت له أحوال وملابسات خاصة، تخالفه في أحوال وملابسات أخر، تختفي فيها علة الحكم، وانتفاؤها يترتب عليه عدم تحقق المقصد الشرعي عند التسوية التي يقتضيها الظاهر. وهذا التمييز والفقه من مهمات العقل وحده.**

الزهد والتوكل واتباع السنة، وتعجز فتعلق عجزها على القضاء والقدر.

وكان أكثر شيء - بعد عزل العقل - تكبيلاً للأمة عن التحدي والبناء وتسخير الكون فهم هذه الأربعة (القضاء والقدر، والاتباع والابتداع، والزهد، والتوكل)، فقد صاغ نفسيتها صياغة خاصة، أفضت بها إلى ما تعيشه من ضعف وهوان.

ففهم القضاء والقدر والتوكل كبّل عن المغالبة، ورسخ في النفوس - بوجه من الوجوه - أن العمل وعدمه سيان، وأن ترك العمل توكلاً على الله أدل على قوة اليقين وصحة التوكل.

وأثر عن بعض السلف والعلماء والزاهدين أقوال كانت مستندًا لهذه الثقافة.

ولو كان العقل هو المعتبر في فهم أقوال العلماء والزاهدين لوضعت في سياقها الزماني والنفسي، فعدت آراء صوابًا في حق أصحابها، وحق الأحوال التي يعالجون، ولكن صوابها غير مطلق، ولا يصح حمل الأمة كافة عليها، ولا طردها على من يعيش واقعًا غير واقعهم، كما قال الإمام الغزالي:«إن من زعم ألا معنى للقرآن إلا ما ترجمه ظاهر التفسير فهو مخبر عن نفسه، وهو مصيب في الإخبار عن نفسه، لكنه مخطئ في الحكم برد الخلق كافة إلى درجته»[6]

وقال في خصوص كلام الصوفية، وعدم صحة تعميمه على غيرهم:«كلام الصوفية أبدًا

يكون قاصرًا، فإن عادة كل واحد منهم أن يخبر عن حال نفسه فقط، ولا يهمه حال غيره» (٧).

وكان بعض أجلاء الصحابة يرى الرأي فيخالف فيه، ولا يقر عليه، وإن أقر عليه في خاصة نفسه منع من حمل غيره عليه، لأنه مما لا تستقيم عليه حال الجمهور، وإن استقامت عليه حال الفرد ونحوه. من ذلك ما روى الطبري عن أبي ذر - رضي الله عنه - أنه كان يرى أنه لا يجوز لغني أن يقتني مالاً، بل يجب عليه إنفاقه على الفقراء، وكان يجاهر برأيه في الشام، ويمشي به في الناس، حتى ولع به الفقراء، وأوجبوه على الأغنياء، فشكاه معاوية إلى عثمان بن عفان، فأقدمه عثمان المدينة، ثم قال له: يا أبا ذر، ما لأهل الشام يشكون ذربَك؟ فقال أبو ذر: إنه لا ينبغي أن يقال إن المال مال الله، ولا ينبغي للأغنياء أن يقتنوا مالاً. فقال عثمان: يا أبا ذر، عليّ أن أقضي ما عليّ، وآخذ ما على الرعية، ولا أجبرهم على الزهد، وأن أدعوهم إلى الاجتهاد والاقتصاد (٨).

لقد ميز عثمان ما يحق للمرء في خاصة نفسه، مما لا يحق له حمل الغير عليه، فأخرج أبا ذر من الشام، ومنعه من إفشاء رأيه في الناس ودعوتهم إليه، دون أن يمنعه من أن يصنع في ماله ما يشاء، أو يختار لنفسه من الاجتهاد والاقتصاد ما يطيق.

ولما قرر عمر - رضي الله عنه - عدم دخول الشام خوفًا على المسلمين من الطاعون، وانتقده أبو عبيدة - رضي الله عنه - فقال له:أفرارًا من قدر الله؟! قال له عمر: لو غيرك قالها، يا أبا عبيدة! نعم نفر من قدر الله إلى قدر الله(٩). يستنكر عمر هذا الرأي من أبي عبيدة على عقله وفقهه، ولا يقره عليه. لقد نظر عمر نظرًا عقليًا بحتًا، بعد أن استشار، ولم يكن يعرف عن النبي ﷺ في القضية شيئًا، ثم وجد عند عبدالرحمن ابن عوف عن النبي ﷺ ما أبان عن سداد رأيه. ولا عجب في أن يوافق رأي عمر الحق، وقول النبي ﷺ فإن «من تتبع مقاصد الشرع في جلب المصالح، ودرء المفاسد حصل له من مجموع ذلك اعتقاد أو عرفان بأن هذه المصلحة لا يجوز إهمالها، وأن هذه المفسدة لا يجوز قربانها، وإن لم يكن فيها إجماع، ولا نص ولا قياس خاص، فإن فهم نفس الشرع يوجب ذلك» (١٠).

وفي هذه الحادثة تبدو عند بعض الصحابة بوادر فهم القضاء والقدر والتوكل الذي شاع في المسلمين من بعد، لكن فقه عمر حال بين هذا الفهم والنفاذ في عقول الناس، كما حال فقه عثمان من بعده دون انتشار مذهب أبي ذر في المال.

ويستوقف قارئ القصة أن المهاجرين والأنصار اختلفت كلمتهم فيما استشارهم فيه عمر، ولم يختلف عليه رجلان من مشيخة قريش من مهاجرة الفتح، كما روى الإمام البخاري.

ويبدو أن حداثة عهد هؤلاء بالإسلام جعلتهم ينظرون في القضية نظرًا عقليًا بحتًا، دون اعتبار شيء غير المصلحة وحدها، على حين كان للمهاجرين الأولين والأنصار نظر إلى المرجع الشرعي، واعتبار للقضاء والقدر والتوكل، ولما لم يكن للشرع كلمة فاصلة يعرفونها، في هذه القضية عوّلوا على ما يرون أنه من مقتضيات الإيمان بالقدر، وهو التسليم، وعدم اعتبار الأسباب المادية. ولما كان هذا جزءًا من المعتقد كان إنكار أبي عبيدة على عمر بتلك المدة، ظنًا منه أن عمر يعمد إلى أمر لا منجى فيه، وهو هروبي مما لا ينجي الهرب منه (قدر الله)، وفي ذلك دليل على ضعف الإيمان بالله وقدره.

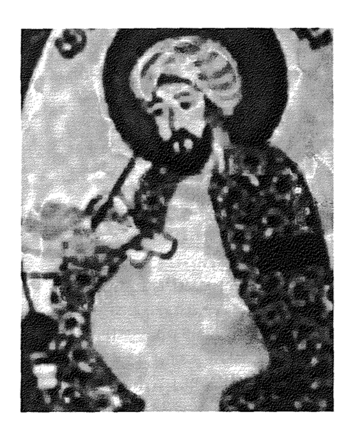
والإيمان بالقدر لا يستوجب إغفال ما تقتضيه سنة الله الكونية، في ترتيب الأمور بعضها على بعض، وهذا الترتيب قضاء من الله وقدر - أيضًا -، كما قال عمر:«نعم! نفر من قدر الله إلى قدر الله!»، وليس الإيمان بالقدر هنالك بأدلى من الإيمان به هنا.

**ومن تنكب العقل في تنزيل الشرع على الحياة لم يهتد إلى شيء ، بل خبط خبط عشواء لا يبالي بتحقيق مقصد ، ولا يفطن إلى علة ، وصير الشرع أصارًا ، بدلاً من مهمته الحقيقية التي هي تحقيق مصالح الخلق ، ودفع الضرر عنهم .**

على أن الإيمان بالقضاء والقدر مأمور به في النتائج، ولا يعني ترك الأسباب، كما قال الإمام البنا ـ رحمة الله عليه ـ:«ودعوى أن الإيمان بقضاء الله وقدره مدعاة للتواكل، معينة على الخمول والكسل ـ دعوى منقوضة من أساسها، فإن الإيمان بالقضاء والقدر ـ كما جاءت به الأديان السماوية مفروض على المؤمنين في النتائج لا في الأسباب، فهم مطالبون بالأسباب، مفروض عليهم السعي لها، والأخذ بها، مطالبون بعد ذلك أن يتركوا النتائج لله مدبر الكون، الواحد الأعظم، ومن هنا كانت عقيدة الإيمان بالقضاء والقدر سر عظمة المسلمين الأولين، لأنهم أخذوا في الأسباب، وبذلوا جهدهم في استقصائها ، إنفاذًا لأمر الله، ولم يتهيبوا النتائج الضارة المؤلمة، رضًا بقضاء الله، ففازوا بالحسنيين، وما ابتلي الناس بهذا التواكل والكسل إلا يوم آمنوا بعقيدة القضاء والقدر إيمانًا معكوسًا، فأخذوا بها في الأسباب، فلم يُنصروا، ونسوها في النتائج فلم يَرضوا، ولا ذنب في هذا العكس للعقيدة ولا للإيمان»(١١).

وحديث الوحي عن القضاء والقدر كانت غايته ـ فيما يبدو ـ تربية النفس على التوكل على الله، لا على الأسباب، والتسليم لما قدّر الله دون أن تسخط أو ضجر، ليبقى المؤمن على كل حال متزنًا مطمئنًا، سالمًا من الاضطراب والعقد التي يسببها الإخفاق، وما يتبع العقد من عجز ويأس، وإعراض عن العمل، وهذا الإيمان والتسليم يهيج على العمل، ويحفز ويحول ـ عند الظفر ـ دون طغيان النشوة والبطر. وهذا فحوى قول الله تعالى:﴿ **ما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلا في كتاب من قبل أن نبرأها، إن ذلك على الله يسير، لكيلا لا تأسوا على ما فاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم**﴾. وفحوى الحديث الشريف:«احرص على ما ينفعك، واستعن بالله ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل قدر الله وما شاء فعل، فإن لو تفتح عمل الشيطان».

أما فهم البدعة والسنة فقد أورث ثقافة تفضل الأمس على اليوم أبدًا، ترى أن ذلك فحوى:«خير أمتي قرني..»، و«من أحدث في أمرنا ما ليس منه فهو رد»، «وكل بدعة ضلالة»، والذي لا يجوز الإحداث فيه هو دين الله، لأن الإحداث فيه تشريع من دون الله، أما أمور الدنيا الخالصة فينبغي أن تكون كلها إبداعًا، إذا كان ما يُبدَع خيرًا مما قد أُبدع، لأن الإبداع إذا توقف



فقدت الحياة معناها الذي هو التجدد والتغيير، فصارت تكرارًا آليًا، لا فضل فيه لليوم على الأمس، ولا للغد على اليوم، يورث الضيق والملل، ثم التحلل والفناء المعنوي، الذي يسميه بعض علماء الاجتماع «الانتحار الداخلي»، ويعزو إليه انهيار الحضارات.

وقد درس توينبي ست مئة مجتمع، نهض منها إحدى وعشرون حضارة، ماتت منها ست عشرة، وبقيت خمس، واستغرقت دراسته نحوًا من أربعين عامًا، فكانت خلاصة ما انتهى إليه في أسباب انهيار الحضارات أنها الخسارة في الطاقة المبدعة التي تضمها بين جنباتها نفوس المبدعين أو الأقليات المبدعة، وهي خسارة تجردهم من قدرتهم السحرية على التأثير في نفوس الجماهير العاطلة عن الإبداع. فالواقع أنه حيثما ينتفي الإبداع تنتفي المحاكاة، فإن الزمار الذي يفقد مهارته يعجز ـ بلا ريب ـ عن إغراء أرجل الجمع بالاستجابة للرقص (١٢).

إذا كان الله تعالى أمر باتباع النبي ﷺ في أمور الدين، فقال:﴿ **وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا** ﴾، فإن النبي ﷺ جعل أمر الدنيا إلينا، فقال: «أنتم أعلم بشؤون دنياكم».

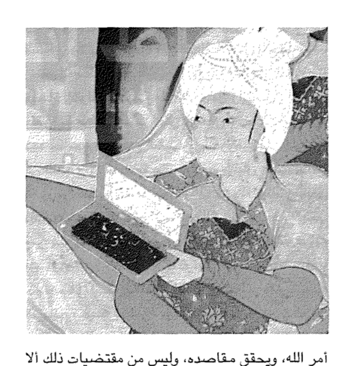
وعدم فقه هذه القضية جعل المسلمين يخلطون بين ما يجب الاتباع فيه، وما تجب فيه المبادرة والتجريب والمخالفة بحثًا عن الأفضل، وفق ما يقتضيه العقل والمصلحة، دون انتظار كلمة من الوحي في أمر قد وكل الوحي أمره إلى الناس، فالانتظار والحال هكذا حمق، وأحمق منه أن يعد ديانة واتباعًا!

ومن شؤون الدنيا التي لا تميز عادة - من شؤون الدين الوسائل التي تنال بها الغايات أو المقاصد الشرعية. فالوسائل ليست مقصودة لذاتها، ولا متعبدًا بها، وربما كان التوسل بها اجتهادًا بشريًا خالصًا، ليست فيه شائبة من الأمر الإلهي. ومقتضى هذا أن كل وسيلة هي أنفع وأكثر تحقيقًا للمقصد على أكمل وجه هي أقرب إلى مراد الشارع، وأكثر ملاءمة له من التي هي أقل منها غناء في ذلك، وإن كانت هذه مما استعمله النبيﷺ وسلف الأمة الصالح، لأنه لم يعرف في مازنهم غيرها، أو ما هو خير منها، إذ من المقرر أن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

وقد عد الشاطبي مثل هذا مما لا، «يشترط به أن يكون معمولاً به في السلف، ولا أن يكون له أصل في الشريعة على الخصوص، لأنه من باب المصالح المرسلة (١٣)، فـ«لو كان ثم من يسير إلى فريضة الحج طيرانًا في الهواء، أو مشيًا على الماء لم يعدّ مبتدعًا بمشيه كذلك، لأن المقصود إنما هو التوصل إلى مكة لأداء الفرض، وقد حصل على الكمال، فكذلك هنا»(١٤).

وقال ابن القيم في هذا المعنى:«والله سبحانه أجل وأحكم وأعدل أن يخص طرق العدل وأماراته وأعلامه بشيء، ثم ينفي ما هو أظهر منها وأقوى دلالة وأبين أمارة، فلا يجعله منها، ولا يحكم عند وجودها وقيامها بموجبها، بل بين سبحانه، بما شرعه من الطرق أن مقصوده إقامة العدل بين عباده، وقيام الناس بالقسط، فأي طريق استخرج بها العدل والقسط فهي من الدين، ليس مخالفة له» (١٥).

والاتباع ليس مرادفًا للمحاكاة الحرفية من غير استبصار، لكنه اتباع على بصيرة، يمتثل



أمر الله، ويحقق مقاصده، وليس من مقتضيات ذلك ألا يفهم من دين الله إلا ما فهم الصدر الأول، فإن فضل الله ليس موقوفًا على أهل زمان بعينه، مهما بلغوا من الفضل، ودين الله أوسع من الزمان والمكان وعقل الإنسان، كما قدمنا، بيد أن العقل المسلم مسّه شيء من هذا الفهم، وما يزال يعاني عقابيله، من تقليد وتحكيم لآراء الأموات في حياة الأحياء، دون اعتبار لما بين حياة الأحياء وزمان الأموات، ومن ضعف روح النقد والإبداع في العلوم والآداب والنظم، وتقديم ما عند المتقدم أبدًا لتقدمه على ما عند المتأخر، مع ما في آثار المتقدم من ضعف المنهج، وعدم الوضوح، لقلة الخبرة والتجربة، وقلة المصطلح العلمي وعدم دقته، ولكونه لا يجد عونًا ممن سبقه على ما يبتدع.

والمتأخر بخلاف المتقدم في ذلك كله، كما قال الإمام الجويني: «السابق - وإن كان له حق الوضع والتأسيس والتأصيل - فللمتأخر الناقد حق التتميم والتكميل. وكل موضوع على الافتتاح قد يتطرق إلى مبادئه بعض التثبيج(١٦)، ثم يندرج المتأخر إلى التهذيب والتكميل، فيكون المتأخر أحق أن يتبع؛ لجمعه المذاهب إلى ما حصّل السابق تأصيله. وهذا واضح في الحرف والصناعات، فضلاً عن العلوم»(١٧).

لكن يبدو أن ثقافات الشعوب إذا تعودت أمرًا طردت حكمه على كل شيء يشبهه أو ذي صلة به؛ لأنها تعجز عن إدراك أوجه الاختلاف التي تخفى على غير ذي النظر والبصيرة، ويسهل عليها إدراك وجه الشبه الظاهر، فتخلط المختلفات، وتسوي بين المتباينات،

ويشتد الخلط كلما تمكن الجهل، وضعف النظر والنقد، وكان للعادة صلة بالدين؛ فإن المعتاد والمألوف يكون لهما حكم المقدس، فيكون التفكير فيهما إعادة النظر بمنزلة إعادة النظر في الدين، لا يقبل.

وهذا ما حدث في قضية الاتباع والابتداع، فقد التبس الديني بالدنيوي في أذهان بعض المسلمين؛ فألزموا أنفسهم الاتباع في الدنيوي، كما ألزمهم الشرع الاتباع في الديني.

وهذا أثر من آثار تعطيل العقل، فإذا عطل العقل كان الاتباع على غير بصيرة.

وأما الزهد فأخرجته الفهوم من عمل من أعمال القلوب، لا يملك صاحبه شيءً من الدنيا، إلى عمل بدني، ينصرف صاحبه عن الدنيا وضروراتها، توكلاً على الله، وزهدًا فيما سواه، ثم صيَّرت هذه الفهوم الدنيا والآخرة - في ثقافة المسلم - ضرَّتين، لا تعمر إحداهما إلا بإخراب الأخرى.

ولا جرم أن النفس ضعيفة، ويغلب عليها العجز عن التوفيق بين المختلفات، ولكن الشريعة تنشد الكمال والاعتدال، وتأبى أن تُقرَّ على الضعف، أو تجعله مثلاً، وإن كانت تعذر فيه من لا يطيق غيره.

وقد جمعت فئة من الأنبياء والصالحين بين الدنيا والآخرة جمعًا رائعًا، هو الصورة المثلى التي ينشد الشرع الإلهي، منها إبراهيم الخليل، وموسى، وشعيب وداود، وسليمان الذي قال: ﴿ **رب اغفر لي وهب لي ملكا لا ينبغي لأحد من بعدي، إنك أنت الوهاب** ﴾. ومنها عثمان بن عفان، وعبدالرحمن بن عوف، وطلحة بن عبيدالله، والزبير بن العوام، ويعلى بن منية، وتميم الداري.

وكان هؤلاء - على غناهم - من سادات الزاهدين، ولم يخرجهم من الزاهدين غناهم. وقد كتب أحمد بن حنبل عن جلهم في كتابه «الزهد»؛ لأن الزهد - عنده - التقوى والصلاح، وليس خلو اليد من المال، ولا الانصراف عن إصلاح المعاش.

وجمع عمر بن الخطاب - الزاهد العظيم - بين الدنيا والآخرة في سياسته وفي خاصة نفسه، جمعًا تنقطع إلى مثله الأعناق: فكان يُثَمّر مال المسلمين، ويصونه، حتى ليهنأ الجربى من إبل الصدقة بيده، لا يكلها إلى أحد من رعيته، ويمصر الأمصار، ويدون الدواوين، ويقول: لو أن بغلة عثرت بشط الفرات لخشيت أن يسأل الله عنها عمر لِمَ لمْ يمهد لها الطريق!

وكان أكثر شيء - بعد عزل العقل - تكبيلاً للأمة عن التحدي والبناء وتسخير الكون فهم هذه الأربعة (القضاء والقدر، والاتباع والابتداع، والزهد، والتوكل)، فقد صاغ نفسيتها صياغة خاصة، أفضت بها إلى ما تعيشه من ضعف وهوان.

ويلبس - مع ذلك - المرقع من الثياب، ويتوسد الرمل في طرق المدينة، وتأتي عليه الشهور ما ائتدم بزيت، ويبكي من خشية الله حتى اسودَّ خدَّاه من أثر الدمع! ويدبّر أمر جيوشه في صلاته!

ومن أسف ألا تُفهم النصوص الواردة في امتداح الزهد وذم الدنيا فهمًا صحيحًا، وأن يُتقيد في فهمهما بما فهم بعض الزاهدين، وتعزل نصوص أخرى كان ينبغي أن يستحضرها من يتصدى للكتابة في الزهد، من قبيل ﴿ **ولا تؤتوا السفهاء أموالكم التي جعل الله لكم قياما** ﴾، «ذهب أهل الدثور بالأجور»، «نعمّا المال الصالح للعبد الصالح»، «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف»، «اليد العليا خير من اليد السفلى».

أو أن يغفل عن سياق نصوص الزهد التاريخي، فقد كان الجاهليون قومًا ماديين، لا يعرفون بعد الدنيا حياة أخرى: ﴿ **وقالوا ماهي إلا حياتنا الدنيا** ﴾، فلا يعملون لغير الدنيا، ويستحوذ المال على قلوبهم ﴿ **وتحبون المال حبا جما** ﴾، ﴿ **شغلتنا أموالنا وأهلونا** ﴾، ﴿ **لا تلهكم أموالكم ولا أولادكم عن ذكر الله** ﴾، ﴿ **وإذا رأوا تجارة أو لهوا انفضوا إليها وتركوك قائما** ﴾، فأراد الله صرفهم عن ذلك الغلو في الدنيا؛ فزهدهم فيها، فذمها لهم، ومدح لهم الزهد الذي لم يكونوا يعرفونه، وأبان لهم قيمة الدنيا التي تشغلهم في نعيم الآخرة التي يشتغلون عنها.

ولم يكن ذم الدنيـــا لذات الدنيـــا، ولكن لما يصـحبها ـ عادة ـ من إسـراف، ولهو بها عن الآخرة، ومن الطغيان والبطر والكفر الاعتقادي أو العملي، فـفـهم بعض المسلمين أن ذلك مدح للفقـر وترك الدنيا بالكلية، أو رأى أن تركـهـا أحوط، أو أنـها قد تشغل العبد عن مولاه، أو عرف من نفسه العجز عن الجمع بينها وبين الآخرة، فآثر الآخرة، كما فعل أبو الدرداء. فقد روى عنه الإمام أحمد أنه قال: «كنت تاجرًا في الجـاهلية، فلما جاء الإسلام أخذت التجـارة والعبادة فلم يجتمعا لي؛ فأقبلت على العبادة، وتركت التجارة»[١٨].

وقد عالج عزالدين بن عبدالسلام قضية الفقر والغنى والمفاضلة بينهما معالجة حسنة، تدل على فقـهه، خلاصتـها أن الزهد يتـحقق بقطع تعلق القلب عن المحـرمـات والمكروهات والمبـاحـات، وليس بخلو اليـد من المال، ولكنْ بخلو القلب عن التعلق به، وليس الغنى بمناف للزهد. والغنى خـيـر لمن تصلح حـاله عليـه، وتفسد على الفقر، والفقر خير لمن تستقيم حاله عليه، ويفسده الغنى. أما من استقام أمره على الفقر والغنى كليهما، فكان في الفقر صابرًا راضـيًـا، وفي الغنى باذلاً مـحـسـنًا شـاكـرًا، فـالغنى له أفـضل. وقـد خُتم آخـر أمـر النبي صلى الله عليـه وسلم. بالغنى. والأنبـيـــاء والأولياء لا يأتي عليهم يوم إلا كـان أفضل من الذي قبله[١٩].

**وفي هذه الحـادثة تبـدو عند بعض الصـحـابة بوادر فـهم القـضـاء والقـدر والتوكل الذي شـاع في المسلمين من بعد ، لكن فـقـه عـمـر حـال بين هذا الفـهم والنفـاذ في عـقـول الناس ، كـمـا حـال فـقـه عـثـمـان من بعده دون انـتـشـار مـذهب أبي ذر في المال .**

والفهم المثالي للدنيا والآخرة والعلاقة بينهما هو ذلك الذي أبانت عنه قولة الحسن البصري الشهيرة: «اعمل لدنياك كـأنك تعيش أبدًا، واعمل لآخرتك كـأنك تموت غدًا». وهو فـهم ينبـغي فـهم المضـارة بين الدارين الذي تغلب على ما سواه، ولا سيما عصور الضعف.

ومن أضرّ آثار فهم الزهد الفـهم السلبي قلة التأمل في الحياة والكون والبحث عن نواميسهما بحثًا علميًا؛ لأن ذلك ـ بحسب هذا الفهم ـ فضول لا ينبني عليه كبير فائدة.

فالمسلم يعلم النشأة الأولى، ويعلم المصير ﴿منها خلقناكم وفيها نعيدكم﴾، ومـا بين المبدأ والمنتـهى لا ضـرورة لمعـرفـتـه، وليس مما كـان سلف الأمـة يعنى بمعـرفـتـه، وإنمـا كـان ديدنهم الاقـتـصـار على علوم الشريعة، وماله صلة مباشـرة بها. ودراسة الطبيعة والبحث في أسرارها من عمل الفلاسفة، وربما أفضى ـ في نظر بعض العلماء ـ إلى تقليل هيبة الله، كما ورد في مقالة لابن الجوزي، رحمه الله، في «صيد الخاطر»، قال فيها إن البحث في أصول الأشياء التي أمر بعلم جلّها، من غير بحث عن حقائقها ـ لا ينبغي؛ لأن النفس إذا علمت حقائقها ترقت إلى البحث عن الخالق، «فكان ستر ما دونه (من المخلوقات) زيادة في تعظيمه؛ لأنه إذا كان بعض مخلوقاته لا يعلم كنهه فهو أجلُّ وأعلى. ولو قال القائل: ما الصواعق؟ وما البرق؟ وما الزلازل؟ قلنا: شيء مزعج، ويكفي. والسر في ستر هذا أنه لو كشفت حقائقه خف مقدار تعظيمه»[٢٠].

وربْط البحث في أسرار الكون واستجلائها بتقليل هيبة الله أمر في غاية الخطورة؛ لأنه يحول بين المسلمين والارتفاق بالكون، الذي خلق من أجلهم ﴿وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعا منه﴾.

وهو في غاية الخطر أيضًا؛ لأنه يربط معرفة الكون بتقليل هيبة الله، ويرتبه عليها، ويربط الإيمان بالجهل ويجعله عونًا عليه. وهذا هو عين ما يقوله الملحدون من الأوروبيين قديمًا وحديثًا عن الدين.

ويعجب المرء عجبًا شديدًا من موافقة كلام ابن الجوزي هذا لفحوى أسطورة بروميثيوس عند اليونانيين التي تصـور الإله زيوس كـارهًا لتـعلم البـشـر أسـرار الكون والخلق؛ لأن معـرفـتـها تكشف عن حـقـيـقـتـه، وتفضي إلى التمرد عليه. وكان زيوس هذا يستعمل برومـثـيـوس في خلق الناس من الماء والطين، فـأحس بروميثيوس بالعطف على البشر، فأراد أن يكشف لهم

سر الخلق، فسرق لهم النار المقدسة وأعطاهم إياها، فعاقبه زيوس فقيَّده بالسلاسل في جبال القوقاز، ووكل به نسرًا يرتع في كبده طوال النهار، ثم تتجدد في الليل، ليتجدد عذابه من الغد.

وقد كونت هذه الأسطورة لا شعور الغربيين، فهم يشعرون بأن «كل خطوة يخطوها العلم» ترفع الإنسان فوق نفسه درجة، وتنزل الإله من عليائه بنفس القدر»[21].

ويبدو أن هذه الصورة النفسية الثقافية عند الغربيين سقطت إلى نفوس اللادينيين المتأثرين بهم، ولهذا يقول ميخائيل نعيمة، معبرًا عن أسطورة بروميثيوس بطريقة أخرى، في حوار له مع صاحبته: «لماذا تريدين أن تعرفي كل شيء؟ أجابت: لأني أريد أن أتحرر من كل شيء! قلت ألا تكون حرية بغير معرفة؟ قالت: بل تكون عبودية»[22].

ورأي ابن الجوزي - رحمه الله - ينطوي على عائق عن الإيمان العميق المبني على المعرفة بمخلوقات الله؛ لأنه يصرف العقل إلى الإيمان التسليمي المبني على النظر إلى ظواهر الكون، نظرًا يحدث الرهبة والجلال في النفوس، كذلك الذي يعتري الأطفال من مشاهد الكون العظيمة وهو لا يداني الإيمان العلمي المنبثق من الدراسة التي تجاوز الظواهر إلى الحقائق والبواطن والعلل والعلائق، فتقف على ما في الكون من صور الحكمة، ودقة صنعة تذهل العقول.

وتستولي على المشاعر استيلاء يحمل على الإيمان الصادق، والإجلال المبني على علم ويقين. النابع من البرهان الذي لا يقبل النقص، ﴿**سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق**﴾.

وإذا كان الإيمان التسليمي هو الذي كان يتأتى حصوله لأكثر العرب في زمن الرسالة، فالإيمان العلمي هو الذي ينبغي الاعتماد عليه اليوم في دعوة الناس وتعليمهم؛ لما خالط العقول من منزع فلسفي، لا يقف عند الظواهر، ولا يقنع بها.

هذا إلى أن احتمال بقاء هذا الضرب من الإيمان في هذا الزمان ضعيف؛ بسبب النزعة اللادينية التي تفسر الكون وما عرفت من قوانينه تفسيرًا ماديًا بحتًا، لا صلة بينه وبين الإيمان، وكلمة «دين» عندها تناقض «علم»، أو سبيلها غير سبيلها.

وإذا أدير القول على وجه آخر من القضية فإن ما شهده المسلمون في عصرهم هذا من تحلل وتبعية وهوان في الأرض، له سبب واحد رئيس، هو الثقافة التي لا تفكر، وما هزموا به هو إنتاج الثقافة المفكرة الناقدة، التي تأتَّى لها بتفكيرها أن تسخر الكون من الكواكب إلى ما تحت الثرى، وتستعبد العقل، وتحتل الأرض، وتقهر الحضارات.

ولقد يحق للمتأمل في الثقافة الإسلامية أن يقول إن المسلمين ما شقوا بشيء شقاءهم بعدم التفكير، ولا رزئوا في شيء كرزئهم في العقل. وهو شقاء ورزية أينما سرّح المرء فكره وجد آثارهما ماثلة في كل شأن من شؤون حياتهم بوجه من الوجوه. تلك حقيقة مغفول عنها، وتتأبّى عقول كثير من المسلمين على تقبلها، بل ترفضها كل الرفض، وتتلمس الإصلاح في جوانب أخر من الحياة، ترى أن مأتى الخلل منها، وتطرق أبوابها ظنًّا منها أن المخرج في فتحها. ولن يُكسب هذا التأبي إلا مزيدًا من التخبط، وإطالة عمر الأزمة، ثم الرهق واليأس اللذين ينتهيان بالاستسلام والإقرار بالعجز.

ولن تزيد محاولات الإصلاح على التسكين الذي

قـد يخـفف ألمًا ـ في أحـسـن الأحـوال ـ لكنه سيعجل إلى الموت؛ بسبب الاشتغال بعلاج العرض عن علاج المرض، كما كان المرحوم مالك بن نبي يقول.

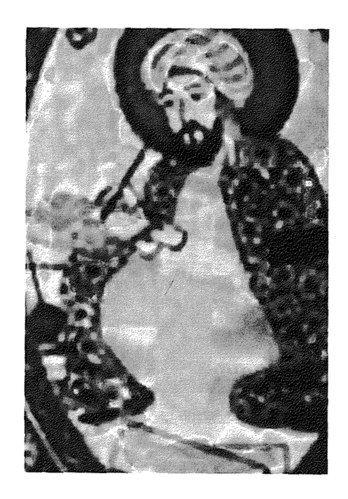
إنك ترى بعض الخيّرين يتجه إلى نشر حفظ القرآن وكتب السنة، والتكثر من فتح الأقسام والكليات الشرعية، والمدارس ذات الصبغة الإسلامية في التربية والمقررات العلمية، يحسبون أنه سيكون لهذا غناء عظيم في مشروع النهضة الإسلامية. وهو عمل عظيم، ومعين على تحقيق هذه الغاية، وقد يكون غاية في نفسه، ولكنه لا يكفي، وينقصه الفقه في سنن الله في نهوض الشعوب وسقوطها. فوفرة الحفظة، وكثرة الاستظهار وحدهما لم يكونا يومًا مطلبًا شرعيًا، بخلاف الفقه، بمعناه الدقيق العميق، وليس بمعناه التقليدي الشائع، فقد حض عليه الشرع ورغب فيه: «من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين».

وقد انتقد عبدالله بن مسعود، رضي الله عنه، الصورة التي عليها المسلمون منذ زمن، قبل أن تكون، وقارنها بما كان عليه المسلمون في زمانه، في قول له يبدو أنه رواه عن النبي صلى الله عليه وسلم، فقد قال لإنسان: «إنك في زمان كثير فقهاؤه، قليل قراؤه، تُحفظ فيه حدود القرآن، وتُضيَّع حروفه... وسيأتي على الناس زمان قليل فقهاؤه، كثير قراؤه، تحفظ فيه حروف القرآن وتضيع حدوده»[٢٣].

وكثرة الحفظة ـ اليوم ـ تقابلها قلة الفقه وقلة العمل، وهذا بعكس زمان الصحابة، فقد كان القراء قليلاً، والفقه كثيرًا، وكذلك العمل.

وروى الإمام أحمد بن حنبل عن زياد بن لبيد قال: «ذكر النبي ﷺ شيئًا، فقال: وذاك عند ذهاب العلم. قلنا: يا رسول الله، وكيف يذهب العلم، ونحن قرأنا القرآن، ونقرئه أبناءنا، وأبناؤنا يقرئونه أبناءهم؟ فقال: ثكلتك أمك يابن لبيد! إن كنت لأراك من أفقه رجل بالمدينة! أو ليس هذه اليهود والنصارى يقرؤون التوراة والإنجيل، ولا يحتققون مما فيهما بشيء»؟[٢٤]

لأن هذا الحفظ والدراسة مجردان من الوسيلة العلمية للانتفاع بهما، وهي منهج النظر العلمي المبني على العقل. وتجريد الدراسة من هذا المنهج هو علة الغثائية «والعجز والوهن والكلالة، بحيث لا يعود (المرء) يستفيد من الوسائل التي بين يديه، في تحصيل أحسن النتائج»[٢٥].



وقد نبه الراغب الأصفهاني إلى وجوب إعداد العقول والتفكير الصحيح قبل تلقي الوحي ودراسته، ليتأتى فقهه والانتفاع به، فعقد بابًا في كتابه «الذريعة إلى مكارم الشريعة»، سماه «تعذر إدراك العلوم النبوية على من لم يتهذب في العلوم العقلية»، قال فيه: «المعقولات تجري مجرى الأدوية الجالبة للصحة، والشرعيات تجري مجرى الأغذية الحافظة للصحة. وكما أن الجسم متى كان مريضًا لم ينتفع بالأغذية، ولم يستفد بها، بل يتضرر بها ـ كذلك من كان مريض النفس.. لم ينتفع بسماع القرآن، الذي هو موضوع الشرعيات. بل صار ذلك ضارًا له مضرة الغذاء للمريض؛ ولهذا قال تعالى: ﴿ **وإذا ما أنزلت سورة فمنهم من يقول أيكم زادته هذه إيمانا فأما الذين آمنوا فزادتهم إيمانا وهم يستبشرون. وأما الذين في قلوبهم مرض فزادتهم رجسا إلى رجسهم وماتوا وهم كافرون** ﴾. ■

## الهوامش

(١) نريد بالبداء أن الشيء يبدو للفاعل في حينه من غير قانون ثابت، ولا معرفة سابقة.
(٢) منهج الفن الإسلامي، ٦ وما بعدها.
(٣) مقاصد الشريعة، ١٤٧ وما بعدها.
(٤) انظر: منهج الشهيد الصدر في تجديد الفكر الإسلامي، ١٢٤ وما بعدها.
(٥) الموافقات ٣،\٤٦٧.
(٦) مسألة المعرفة ومنهج البحث عند الغزالي ١١٨.
(٧) السابق، ٥٤.
(٨) تاريخ الطبري،٤/٢٨٤.
(٩) فتح الباري، ١٠/١٨٩.
(١٠) قواعد الأحكام في مصالح الأنام، ٢/١٨٩ (نقلاً عن: نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، ٢٩٢).
(١١) الله في العقيدة الإسلامية، ٦٧ وما بعدها.
(١٢) في النقد الذاتي، ١١٦.
(١٣) الاعتصام، ١/١٩٧.
(١٤) الموضع السابق.
(١٥) الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، ٢١.
(١٦) التشبيح: الضعف.
(١٧) البرهان، ٢/١١٤٧ (نقلاً عن نظرية المقاصد، ٥٢).
(١٨) كتاب الزهد، ١٣٨.
(١٩) قواعد الأحكام، ٣٥٢.
(٢٠) ص ١١١ وما بعدها.
(٢١) منهج الفن الإسلامي، ٢٢ وما بعدها.
(٢٢) مذكرات الأرقن، ١٣١ وما بعدها.
(٢٣) الموطأ، ١٢٠.
(٢٤) مسند الإمام أحمد «نقلاً عن: الإنسان كلاً وعدلاً، ٢٧).
(٢٥) الإنسان كلاً وعدلاً، ٢٧.

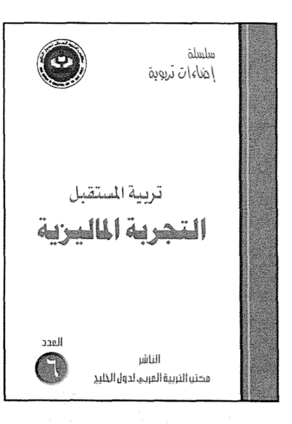
## المراجع


* الاعتصام. أبو إسحاق الشاطبي. تحقيق محمد رشيد رضا. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة.
* الله في العقيدة الإسلامية. حسن البنا «بدون معلومات».
* الإنسان كلاً وعدلاً. جودت سعيد. بيروت: دار الفكر المعاصر. ط١: ١٤١٤هـ.
* تاريخ الطبري. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت. ١٣٨٧هـ.
* الطرق الحكمية في السياسة الشرعية. ابن القيم. تقديم بهيج عزاوي. بيروت: دار العلوم.
* فتح الباري شرح صحيح البخاري. ابن حجر العسقلاني. القاهرة: دار الريان. ط١: ١٤٠٧هـ.
* في النقد الذاتي. خالص جلبي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ط٣: ١٤٠٥هـ.
* قواعد الأحكام في مصالح الأنام. عزالدين بن عبدالسلام. بيروت: مؤسسة الريان. ط٢: ١٤١٩هـ.
* كتاب الزهد. أحمد بن حنبل. صححه عبدالرحمن بن قاسم. بيروت: دار الكتب العلمية.
* مذكرات الأرقش: ميخائيل نعيمة. لبنان: مطبعة المناهل، ١٩٤٩م.
* مسألة المعرفة ومنهج البحث عند الغزالي. أنور الزعبي. دمشق: دار الفكر. ط١: ١٤٢٠هـ.
* مقاصد الشريعة الإسلامية. محمد الطاهر بن عاشور. تحقيق الطاهر الميسادي. عمان: دار النفائس. ط١: ١٤٢٠هـ.
* منهج الشهيد الصدر في تجديد الفكر الإسلامي. عبدالجبار الرفاعي. دمشق: دار الفكر. ط١: ١٤٢٢هـ.
* الموافقات في أصول الشريعة. أبو إسحاق الشاطبي. تحقيق عبدالله درّاز. بيروت: دار المعرفة، ط٣: ١٤١٧هـ.
* الموطأ. للإمام مالك برواية يحيى بن يحيى الليثي. بيروت: دار النفائس. ط٢: ١٣٩٧هـ.
* نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي. أحمد الريوني. المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ط٤: ١٤١٦هـ.
* صيد الخاطر. أبو الفرج بن الجوزي. تحقيق محمد بن عبدالرحمن عوض. بيروت: دار الكتاب العربي. ط١: ١٤٠٥هـ.
* الذريعة إلى مكارم الشريعة. الراغب الأصفهاني. تحقيق أبو اليزيد العجمي. المنصورة: دار الوفاء. ط٢: ١٤٠٨هـ.

## ١٠٠٠ مدرسة ذكية في التعليم الأساسي تطبق المفاهيم التقنية وترتبط بالإنترنت :

# تربية المستقبل الماليزية

الكتاب : تربية المستقبل . التجربة الماليزية
الناشر : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
سلسلة إضاءات تربوية (العدد ٦ . ١٤٢٤هـ)




يعد هذا الكتيب امتدادًا لما أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج حول التجربة الماليزية التي اتجهت في تطوير تعليمها نحو إدخال التقانة وربط التعليم بالصناعات المحلية. وتشير مقدمته إلى السؤالين الاستراتيجيين اللذين وجدت ماليزيا نفسها تواجههما: هل تقبل أن تقوم بدور هامشي في العالم الجديد الذي بدأ يتشكل في ظل ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال والنانوتكنولوجي (التقنية الدقيقة)؟ وهل تكتفي بعمليات التجميع الصناعي التكميلي لصالح الشركات الكبرى متعددة الجنسيات؟

في عام ٢٠٠٢م رصدت وثيقة «رؤية ماليزيا» التي طرحها رئيس الوزراء الماليزي مهاتير محمد تسعة تحديات ستواجه ماليزيا إذا أرادت الاصطفاف بجانب الدول الصناعية الكبرى في القرن الحادي والعشرين، وكان التحدي السادس منها يؤكد ضرورة إقامة مجتمع علمي متقدم قادر على الإبداع واستشراف المستقبل، وليس مجتمعًا مستهلكًا للتكنولوجيا.

وكان من صدى وثيقة «رؤية ماليزيا» زيادة اهتمام وزارة التربية الماليزية بتطوير معارف التكنولوجيا الأساسية وقدرات الابتكار، وتصميمها لمنهج دراسي خاص بمادة دراسية اختيارية خاصة بأسس التكنولوجيا تحت مسمى «المهارات الحية Living Skills» يتعلمها الطالب من الصف الرابع حتى التاسع. وينصب الهدف الرئيس لهذه المادة على تخريج طلاب ذوي علاقة وثيقة بالتكنولوجيا والاقتصاد، ما يؤهلهم للتكيف مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات الحياة المعاصرة المتغيرة دومًا.

يعرض هذا الكتيب في مئة وعشرين صفحة من القطع الصغير تجربتين حيويتين في التعليم الماليزي

ارتبطتا برؤية ماليزيا الطموحة في الانتقال من مجرد «مقاول صناعي» إلى منتج حقيقي لصناعات أعلى مستوى وأغلى قيمة.

**التجربة الأولى: مادة الاختراعات**

كان الهدف من تدريس مادة الاختراعات منذ عام ١٩٥٥م في المدارس الثانوية الماليزية تلبية الحاجة إلى عمالة قادرة تقنيًا على الإسهام في العالم الصناعي والابتكار فيه. وقد جاء تصميم منهج مادة الاختراعات (التي تعتبر توسعًا وإضافة مكملة لمادة المهارات الحية) معتمدًا على التكنولوجيا وعلى العديد من المناهج والمهارات الخاصة في حل المشكلات وفي ابتكار منتج يحمل الجدة والقيمة الاقتصادية. لذا أعد منهج مادة الاختراعات ليحتوي في خطوطه العامة على خمسة عناصر:

* مشروعات الاختراعات الجديدة.
* التصميم باستخدام الحاسوب.
* التسويق.
* حقوق الملكية الفردية.
* توثيق الاختراعات.

ويتم تدريس مادة الاختراعات في أربع حصص أسبوعية، كل حصة ٤٠ دقيقة، بفصل دراسي متوسط عدد الطلاب فيه من ٢٠ إلى ٢٥ طالبًا. وإجمالي المدة الزمنية التي تخصص للمادة خلال عامين دراسيين (المرحلة الثانوية) هي ٧٠ ساعة. وتقدم وزارة التربية الماليزية منحة أولية لكل مدرسة تقوم بتدريس مادة الاختراعات تبلغ ١,٣١٥ دولار عن كل طالب يتم تسجيله لدراسة مادة الاختراعات ابتداءً، وتتبعها منحة سنوية بمبلغ ١٠,٥ دولار لكل طالب.

ويطالب كل دارس لمادة الاختراعات بتقديم منتجه الخاص (المبتكر)، وحقيبة ملفات مصاحبة تمثل توثيقًا دقيقًا لمشروعه الفردي، وأساسًا معتمدًا لتقويم أدائه.

وتؤدي مناقشات الطلاب المستمرة والنقد والتحليل داخل الفصل للمقترحات الشخصية إلى مساعدة الطلاب في تحسين مشروعاتهم. ويقوم المعلم في أثناء مثل هذه الورش الحوارية بتقديم الإرشادات والنصائح ومراقبة طلابه بدءًا من تحديد المشكلة حتى صناعة المنتج واختباره.

ومن العلامات الفارقة لمنهج مادة الاختراعات عن المناهج التقليدية برنامج «ربط الطلاب بالصناعة المحلية التعاوني» بين مركز تطوير المناهج وإدارات التعليم بالولاية من جهة وإحدى وأربعين منشأة صناعية محلية من جهة أخرى، والذي يتيح للطلاب معايشة حقيقية للبيئة العملية ولمراحل الإنتاج المختلفة. ويمنح كل طالب اجتاز مدة التدريب العملي في أحد مواقع الصناعة المحلية (القريبة لمدرسته) شهادة تثبت حضوره للبرنامج التدريبي، وتبين المهارات التي اكتسبها في أثناء فترة التحاقه به.

ومن المعايشة المباشرة التي يحصل عليها الطلاب (علاوة على التدريب في المصانع المحلية) تكليفه بالتعامل مع الأجهزة الآلية المبرمجة (الروبوتات) سواء بالتشغيل أو التركيب والفك أو الصيانة. ويراعى في البرنامج المعد لهذه الوحدة من منهج الاختراعات تحفيزه لخيال الطلاب وإثارته لاهتمامهم بميكانيكا الإلكترونيات «Mechatronics» وهندسة الآلات ذاتية الحركة «الأوتومات Automation». وتعمل وزارة التربية الماليزية التي بدأت تزود المدارس الثانوية بالروبوتات منذ عام ٢٠٠٠م على تحقيق أكبر قدر من الاستفادة العلمية والعملية من هذه الوحدة الدراسية في مادة الاختراعات باختيار مجموعة متنوعة من الروبوتات المبرمجة مثل: الروبوت الميكانيكي البسيط نسبيًا، والروبوت الميكا - إلكتروني المبرمج، والروبوت محدود الحركة، والروبوت الأكثر حركة، والروبوت المجسي الضوئي المتطور والذي يعمل بالأشعة الحمراء وغيرها.

ومن هذه العلامات الفارقة - أيضًا - اهتمام مادة الاختراعات المتزايد بمهارات التوثيق وكتابة التقارير وإعداد العروض التحريرية والشفهية. وفي هذا الشأن قام مركز تطوير المناهج وإدارات التعليم المحلية بوضع عدة أدلة لتعليم الطلاب وتدريبهم على عرض تصوراتهم، وكيفية العثور على الأفكار والعمل على تخضيبها وصياغتها على النحو الأفضل، وعلى طرق التخطيط والإعداد الجيد والتنظيم ثم الاختراع وتقويمه.

أما مراقبة تنفيذ برنامج مادة الاختراعات بشكل عام فتختص بالإشراف الدوري الذي يتولى إجراء عمليات مسح شامل ودقيق وجمع

بيانات تفصيلية. وتسهم الدراسات الميدانية والاستبانات في إجراء الإصلاحات والتطويرات المستقبلية اللازمة للمادة. كما تسهم الندوات والمؤتمرات في حصول المعلمين أنفسهم على حلول المشكلات التي تصادفهم في أثناء عملية التطبيق. ويمكن أن تكون أبرز المشكلات التي يحاول صانعو السياسات التعليمية الماليزيون معالجتها في مادة الاختراعات:

* صعوبة إدارة الحصص الدراسية العملية مع عدم وجود اختبارات نهائية تحريرية، ووجود طلاب ذوي قدرات متفاوتة وميول متباينة.

* افتقار ورش العمل المدرسية إلى الآلات والأدوات المناسبة وحاجة المعلمين إلى المساعدة فيما يتعلق باختيار هذه الأدوات وشرائها.

* محدودية فرص الالتحاق بمستوى أكاديمي أعلى في مجال الاختراعات، حيث لا توجد في ماليزيا حاليًا سوى جامعتين تأخذان بالاعتبار الدرجات التي ينالها الطالب في مادة الاختراعات للقبول فيهما وهما: جامعة ماليزيا للتكنولوجيا، وجامعة مار للتكنولوجيا.

وتؤدي التغذية الراجعة المستمرة المتعلقة بتطبيق منهج الاختراعات دورًا حيويًا في تقويم المناهج، حيث يتم تلقي معلومات قيمة للغاية من عدة قنوات:

* الزيارات المنتظمة من قبل العاملين في مركز تطوير المناهج لمراقبة المدارس ومقابلة المعلمين ومديري المدارس.

* اللقاءات التنسيقية السنوية بين مركز تطوير المناهج وجميع الإدارات والأجهزة التربوية والحكومية.

* القرارات التي تصدر عن الاجتماعات والندوات التي تعقد حول مادة الاختراعات سواء على المستوى القومي أو على مستوى الولايات الماليزية.

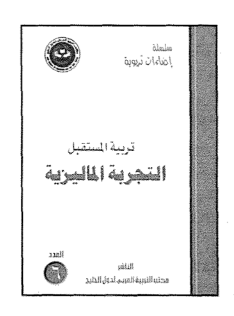
وللتأكد من استمرارية برنامج مادة الاختراعات بالقدر نفسه من النجاح تعمل «اللجنة الوطنية المركزية National Central Committee» وفق مستوياتها القومية والمحلية والمدرسية بالتنسيق مع مركز تطوير المناهج وإدارات التعليم بالولايات والمدارس على:

* إعداد الأدلة والجداول الزمنية للتنفيذ.
* وضع التلاميذ في الصناعة الملائمة.
* مراقبة إدارة البرنامج.
* تقويم مدى فاعلية البرنامج وإعداد تقارير حولها.

ويشير التقرير الذي نشرته وزارة التربية الماليزية عام ١٩٩٩م على خلفية «الخطة القومية لتقويم المناهج» إلى رضا المعنيين بالعمل التربوي عن منهج مادة الاختراعات. وجاءت معظم مقترحاتهم منصبًا على:

* الميزانية المخصصة لكل طالب يدرس المادة.
* توفير الأدوات وتحديث البرمجيات.
* زيادة الوقت المخصص لبرامج الرسم والتصميم الهندسي.
* تشجيع الطلاب على البحوث والتجارب التي تطور المنتجات المحلية.

ولأن مادة الاختراعات ذات أبعاد متعددة ومعلومات متجددة أصبحت المهمة الملحة الملقاة على عاتق «مركز تطوير المناهج CDC» بوزارة التربية الماليزية تتمثل في التدريب المهني العميق لمعلميها والذي يشمل المحتوى والمهارات التقنية وبرامج الحاسوب وتطبيقاته الهندسية، والعناصر التربوية ذات الصلة بالتعليم، لا سيما أن معظم معلمي مادة الاختراعات يأتون من تخصصات وخلفيات أكاديمية مختلفة. ومن أجل تحقيق هذا الغرض تم استخدام «دورة التوجيه» كنواة تنطلق منها عملية التشعيب (توزيع المعلمين على دورات تدريبية) وتشتمل هذه الدورة على عناصر متنوعة تعطي المعلم فكرة شاملة عن برنامج منهج الاختراعات بما في ذلك أسباب وغايات وأهداف البرنامج ومحتواه وتقويمه. وبعد حصول المعلمين على التدريب الأساسي «s - cad» يتم توجيههم فيما بعد لمجالات أخرى أكثر تخصصًا.



**التجربة الثانية: المدرسة الذكية**

تغيرت الدلالات التي تعنيها كلمة تكنولوجيا مع الزمن بصورة جوهرية وأصبحت أكثر التصاقًا بالجوانب التطبيقية للعلوم، بل أصبح مصطلح تكنولوجيا منذ منتصف القرن العشرين يصف الوسائل والأنشطة التي يسعى الإنسان بها إلى استغلال البيئة والتحكم فيها. وعلى اعتبار هذا المعنى فإن تاريخ التكنولوجيا يعد تاريخيًا للبشرية منذ ابتدأ الإنسان الأول في ابتكار أدوات ووسائل بقائه.

لقد كان لتوصيف الخطة الوطنية الكبرى التي وضعتها ماليزيا منذ عام ١٩٩٦م والتي رمز لها بـ«Vision2020» وما نصت عليه من انضمام ماليزيا بحلول عام ٢٠٢٠م إلى مصاف الدول المتقدمة - امتداد على التعليم ترجمته سياسة «The Education ACT 1996» التربوية في ماليزيا حين شرعت بتحويل المدارس العادية في ولاياتها إلى المدارس الذكية «Smart Schools». وبالفعل ففي نهاية عام ١٩٩٩م كانت أكثر من ٩٠٪ من المدارس الماليزية قد تحولت إلى مدارس ذكية تطبق المفاهيم التقنية في تعلمها وترتبط بالإنترنت من خلال شبكة الألياف البصرية (التي تمتاز بسرعة نقل الوسائط المتعددة) رغم الهزة الاقتصادية العنيفة التي تعرضت لها ماليزيا عام ١٩٩٧م. ومن السمات الرئيسة التي يوجزها الكتيب لأدوار التكنولوجيا في المدرسة الذكية:

* أن تكون وثيقة الصلة باحتياجات الطلاب والمعلمين الفعلية.
* أن يتاح لكل مستفيد أن يصل إليها وقت الحاجة.
* انفتاحها وقابليتها للتطور والتعديل والتحسين المحتملة.
* مرونتها وملاءمتها للقيام بالعديد من المهام.

ويعتقد قياديو التعليم الماليزيون ومنظروه أن مشروع المدرسة الذكية سيحدث تغييرًا دراميًا في واقع ومستقبل النظام التربوي الماليزي ككل، وفي المفاهيم المترسبة عن التعليم في شكله التنظيمي ومضامينه المعرفية. فبدلاً من الحقائب المدرسية الثقيلة التي تحني ظهور الطلاب سوف يدخل الطلاب (الماليزيون) إلى فصولهم الدراسية بكمبيوترات محمولة. ومن هذا الاعتقاد ما يقوله رازق نجيب وزير التربية الماليزي: «سوف يفتح مفهوم المدرسة الذكية أمام الطلبة آفاقًا غير محدودة لتحصيل المعرفة والوصول إلى المعلومات. وسوف تستخدم الكمبيوترات حتى في الاختبارات. وإذا مرض الطالب أو تعذر وصوله إلى المدرسة فسوف يمكنه متابعة دروسه من البيت عبر أجهزة الكمبيوتر المحمولة»!

ومن الأهداف المعلنة التي ترددها سياسات التعليم الماليزي للمدرسة الذكية:

* تشجيع نمو الفرد وتطويره في شتى الأبعاد والمواهب لتحقيق النمو المتكامل.
* إنتاج قوى عاملة متطورة التفكير وملمة بمختلف أنواع التكنولوجيا المعاصرة.
* توفير الفرص المتكافئة لجميع الطلاب للوصول إلى المعرفة والتعليم المناسب.
* تعزيز مشاركة جميع المعنيين، بالعملية التربوية كالمعلمين والآباء والمجتمع والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني.

ومع هذا التحول سوف يتمكن المعلمون والطلاب على حد سواء من الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية سواء في الفصل أو الإدارة المدرسية أو التخطيط التربوي. فعلى مستوى الفصل سيظهر المنهج المتطور الذي يتضمن استخدام الوسائط المتعددة والبرامج المخزنة على أقراص مدمجة، مع الاستفادة من الواقع الافتراضي والرسم البياني والجرافيك والرسوم المتحركة وغيرها.

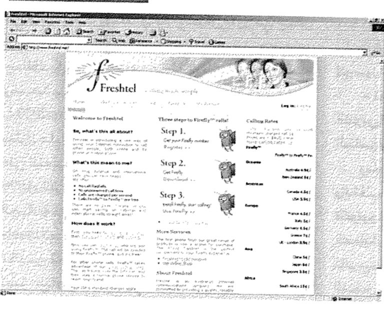
وسيتحقق ذلك بوساطة شبكة للكمبيوترات متوزعة على منطقة جغرافية غير محدودة تصل مكتبة المدرسة الذكية (المركز الذي يزود الطلاب والمعلمين بمواد المنهج المطور) بمكتب تعليم المقاطعة المحلي.

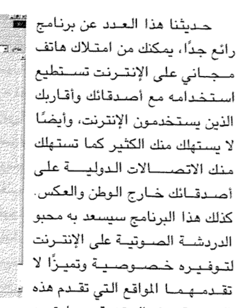
ونظرًا للكلفة المرتفعة لتحويل المدرسة العادية إلى مدرسة ذكية فقد طالبت الوزارة المدارس التي لم تتح لها ميزانيتها من تحويلها إلى مدارس ذكية بالبحث عن مصادر تمويل ملائمة، حيث تتطلع وزارة التربية الماليزية إلى أن يكون لديها ١٠,٠٠٠ مدرسة ذكية في التعليم الأساسي بحلول عام ٢٠١٠م. ومن هنا لا بد لهذه المدارس من دور إعلامي ماهر يساعد في توفير رأس المال اللازم للحصول على التطبيقات والبرامج، وفي نشر مختلف أنواع التكنولوجيا والوسائط المتعددة فيها، وفي الاتصال بموظفي المساندة والصيانة.

# هاتف على الإنترنت!

**هل ترغب في الحصول على هاتف مجاني وعلى الإنترنت؟**

منى الخضيري - الرياض



حديثنا هذا العدد عن برنامج رائع جدًا، يمكنك من امتلاك هاتف مجاني على الإنترنت تستطيع استخدامه مع أصدقائك وأقاربك الذين يستخدمون الإنترنت، وأيضًا لا يستهلك منك الكثير كما تستهلك منك الاتصالات الدولية على أصدقائك خارج الوطن والعكس. كذلك هذا البرنامج سيسعد به محبو الدردشة الصوتية على الإنترنت لتوفيره خصوصية وتميزًا لا تقدمهما المواقع التي تقدم هذه الخدمة. هذه التقنية عبارة عن برنامج خفيف الظل تقوم بإنزاله على جهازك والتسجيل في الموقع الخاص به للحصول على رقم هاتف لك، مع إمكانية الحصول على هاتف مميز وسهل الحفظ، ثم الاتصال بأصدقائك الذين يمتلكون البرنامج نفسه والتحدث معهم عن طريقه وبصفاء عال وجودة اتصال مرتفعة، على عكس برامج المحادثة التي تقدم خدمة المحادثة الصوتية بجودة رديئة. هو ببساطة هاتف خاص بك تستطيع استخدامه في أي مكان وعلى أي جهاز شرط وجود البرنامج، وإدخال رقم هاتفك، والكلمة السرية لتوفير الخصوصية اللازمة، ثم الاتصال بأي أحد ترغب في الحديث معه في حال وجوده على الإنترنت في الوقت نفسه الذي تتصل به، أوتسجيل رسالة صوتية يسمعها حال تشغيله للبرنامج، وهذا قد يعتبر أجمل ما في الأمر.

عند دخول الموقع (www.freshtel.net) قم بالنقر على شعار البرنامج Step1 لتقوم بالتسجيل للحصول على رقم خاص، ستجد في الصفحة عدة أرقام متاحة تستطيع اختيارها مباشرة، أو أن تقوم بالبحث عن رقم تفضله عند عدم مناسبتها بشرط أن يحتوي على ثماني خانات، ويبدأ بالرقم ثمانية.

بعد الانتقال للخطوة الثانية والتي من خلالها تضع معلوماتك الشخصية والبريد الإلكتروني والتوقيت الزمني، ثم تنتقل إلى الخطوة الثالثة.

في الخطوة ما قبل الأخيرة سيسألك إذا ما كنت تريد استخدام البرنامج للاتصال بهواتف عادية بسعر منخفض أم تريد استخدام البرنامج للاتصال فقط من حاسب إلى آخر، وهنا ستختار الاختيار الثاني للاستخدام المجاني.

بعدها سينتقل بك إلى آخر خطوة من خطوات التسجيل ليخبرك بأن رقمك السري تم إرساله على بريدك الإلكتروني الذي أدخلته في بياناتك، لذا يجب التأكد من صحة البريد الإلكتروني الخاص بك.

في هذه الأثناء قم بالنقر على زر التحميل ليقوم بإنزال برنامج بحجم ١,٧٧ م.ب، وعند الانتهاء من التحميل قم بتثبيته على حاسبك.

بعد التثبيت، قم بالنقر على Menu في أعلى البرنامج واختيار Options ثم النقر على Networks،

ومن ثم النقر على Start Network Wizard، ومن ثم اتبـــاع الخطوات وإدخال رقمك الخاص والكلمة السرية التي وصلتك على بريدك الإلكتروني.

الآن تستطيع الاتصال بأصدقائك الذين يملكون حسابًا في البرنامج بطريقة سهلة عن طريق إدخـــال الرقم ثم الضـــغط على الاتصال.

لإضافة أصدقائك إلى القائمة ليس عليك سوى النقر على قائمة Menu، واختيار Add Contact، وإدخال اسم الصديق ورقمه، بهذه الطريقة ستظهر حالته لديك إذا كان متصلاً بالإنترنت في هذا الوقت أم لا.

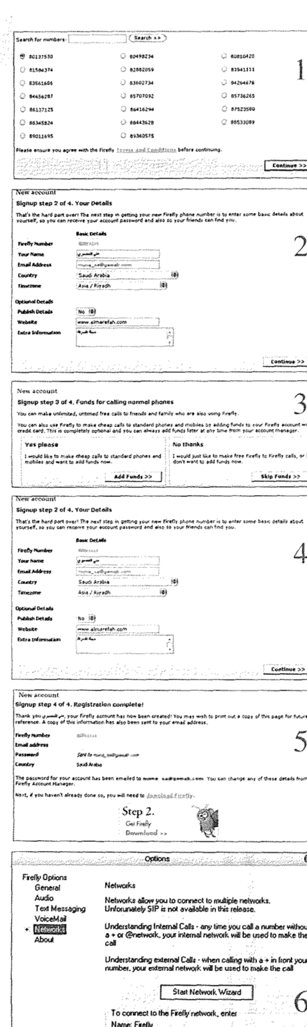
وللاتصال عليه ما عليك سوى النقر المزدوج على خانته وسيتم الاتصال به، عند عدم وجوده على الإنترنت ستظهر الدائرة التي بجانب الاسم مفرغة والعكس صحيح عند اتصاله بالإنترنت.

عند وصول رسالة صوتية إليك، ستظهر رسالة تطلب منك إدخال الرقم ١٢٣ للاتصال بالبريد الصوتي أوالنقر المزدوج على Voice-mail لينتقل بك إلى بريدك الصوتي، وستسمع الرسائل التي تركها لكِ الأصدقاء مع التوقيت عن طريق إدخال الرقم ١، تستطيع حذفها بإدخال الرقم ٧، مع وجود خيارات للبريد الصوتي تستطيع التعرف عليها بنفسك عن طريق الاستماع للرسالة الصوتية الآلية.

تستطيع أيضًا من قائمة Options تحديد بعض الخيارات مثل خلفية صوتية عندما تقوم بتعليق المكالمة والرد التلقائي.

أيضًا يمنحك البرنامج خاصية تغيير واجهة البرنامج لعدة أشكال متنوعة تناسب جميع الأذواق.

ملاحظة: يجب أن تكون الأسماء المضافة باللغة الإنجليزية أوسيتم حذفها.



# برنامج مفيد

## متصفح الصور والصوتيات والفلاش

Irfan View

الحجم: ٨٠٣ ك.ب

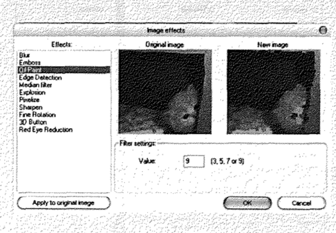
الإصدارة: ٣.٩١

متوافق مع جميع بيئات ويندوز /X/ME NT/2000/XP/2003

الموقع: www.irfanview.com

هذا البرنامج أحد أشهر برامج تصفح الصور على الإطلاق، بل إنه يتعدى تصفح الصور إلى إمكانية تصفح بعض الملفات الصوتية والفلاش وغيرها.

ما يميز هذا البرنامج هو حجمه الصغير، حيث إنه لا يستهلك الكثير من الذاكرة، بل نستطيع القول إنه لا يستهلك شيئًا من الذاكرة، فلا يتأثر عملك ولا تتأثر البرامج التي تعمل في الوقت نفسه.



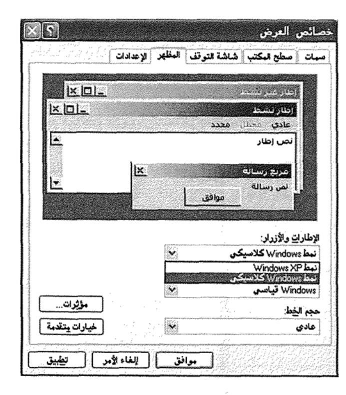

ببساطة، هذا البرنامج من أفضل البرامج التي قد تعتمدها لتصفح الصور والتعديل عليها بكل سهولة، فهو كما يذكر في الموقع، بسيط للمبتدئين واحترافي للمتقدمين. ننصح بهذا البرنامج لجميع المستخدمين وعن طريقه يستطيع الجميع الاستفادة من جميع الميزات المتفرقة للبرامج الأخرى تقريبًا.

بعد أن يكون هذا البرنامج هو المتصفح المعتمد للصور على حاسبك، قم بتصفح أي صورة بالنقر

# أفكار وحيل

للأشخاص الذين اعتادوا شكل الويندوز التقليدي ولم يرق لهم تصميم الويندوز XP الجديد، ويريدون استعادة الشكل القديم للويندوز مع استخدام نظام XP الرائع، كل ما عليهم هو النقر بالزر الأيمن للفأرة على أي مكان في سطح المكتب ثم اختيار خصائص المظهر، ثم إسدال خيارات الإطارات والأزرار واختيار نمط ويندوز كلاسيكي.

وللذين يشعرون ببطء في ظهور قائمة ابدأ، كل ما عليهم هو النقر على زر مؤثرات وإلغاء اختيار: استخدام مؤثر الانتقال التالي للقوائم وتلميحات الأدوات. ■



المزدوج عليها ولن تستغرق وقتًا كالذي تستغرقه البرامج الأخرى.

**للتعديل على الصور**

تستطيع نسخ أوإلصاق الصور المنسوخة من الشاشة وقص الأجزاء المرغوب فيها عن طريق تحديدها بمؤشر الفأرة ومن ثم النقر على Edit واختيار Crop selection بهذه الطريقة قمت باستخدام الجزء المطلوب فقط من الصورة.

كذلك تستطيع إضافة بعض المؤثرات على الصورة أوجزء منها عن طريق النقر على خيار Image، ومن ثم اختيار Effects، وفتح متصفح التأثيرات Effects Browser، والاختيار من بين عدة مؤثرات متوفرة.

لتغيير امتداد الصور كل ما عليك هو حفظ الصورة ثم اختيار الامتداد الذي ترغب فيه من أسفل النافذة للعديد من الخيارات، كذلك تستطيع التحكم في دقة الصورة.عند دخول الموقع وتحميل النسخة المتوافقة ونظام الويندوز لديك ■

# مشاكل وحلول

هل عانيت مشكلة يومًا ما في عمل الجداول في برنامج المايكروسوفت وورد!

لا تقلق من هذه المشكلة عندما تنسى توزيع المستند على هيئة جدول في المرة القادمة لأن هنا الحل البسيط لهذه المشكلة.

عندما تكتب مستندًا على برنامج مايكروسوفت وورد ولم تقم بتقسيمه إلى خانات جدول فكل ما عليك فعله هو تحويله إلى جدول عن طريق تحديد النص المطلوب تقسيمه بمؤشر الفأرة ومن ثم النقر على الأمر: جدول، ومن ثم اختيار: تحويل نص إلى جدول.

سيتم تقسيم المستند إلى خانات الجدول «الأعمدة» عن طريق رمز تقوم أنت باختياره كالفاصلة مثلاً أو أي إشارة ترغب في استخدامها.

في نافذة تحويل نص إلى جدول، قم بتحديد عدد الأعمدة بالرمز الذي حددته مسبقًا والصفوف التي يتم تحديدها بضغط زر الإدخال Enter لبدء كل صف، في النافذة نفسها قم بتنسيق الجدول. وأهم خطوة، هي أن تقوم بتحديد الرمز الذي قمت بتقسيم النص على أساسه، بحيث




تستخدم الفاصلة مثلاً، مع التأكد من استخدام اللغة نفسها المدخلة في النص وفي الجدول لأن الفاصلة في اللغة العربية تختلف عن الفاصلة في اللغة الإنجليزية، اكتب الرمز في خانة «غير ذلك». عند تغيير الرمز ستلاحظ تغير عدد الصفوف والأعمدة تلقائيًا. بهذه الطريقة لن تضطر إلى إعادة كتابة المستند مرة أخرى إذا نسيت تقسيمه إلى جدول. ■

# برشلونة ...
# تحتضن الملتقى العالمي للثقافات

الحارث عبدالحميد * ، بغداد

في الفترة الماضية تيسر لي حضور دورة تدريبية في أمريكا والمشاركة في الملتقى العالمي للثقافات في برشلونة.
وكانت الفرصة متاحة لي للاطلاع على جديد العلم والمعرفة هنا وهناك والدخول في حوار حضاري مع شتى الثقافات والأجناس دعوني الآن أعرض لكم موجزاً لأبرز ماعشته في هذين اللقاءين.

*استشاري الطب النفسي. أستاذ جامعي .

في الساعة الثانية عشرة من ظهر يوم الثلاثاء، السادس من تموز ٢٠٠٤م، حطت طائرة الخطوط الجوية الفرنسية في مطار برشلونة الدولي في كتالونيا في إسبانيا بعد انتظار دام ساعتين في مطار باريس (شارل ديغول الدولي) على الطائرة نفسها التي أقلتني من عمّان. وقد سبق ذلك رحلتي بالسيارة من بغداد إلى عمّان التي دامت أكثر من ست عشرة ساعة وكانت متعبة ومضنية، اضطررت بعدها إلى البقاء في عمان ثلاث ليال للراحة واستكمال إجراءات تأشيرة الدخول إلى إسبانيا. كنت قلقًا لحضور هذا المؤتمر، إذ تمت الدعوة إليه والمشاركة فيه من مجلس البرلمان العالمي للأديان في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية. مع وصول الدعوة لي عن طريق البريد الإلكتروني، لم تتوفر لديَّ المعلومات الكافية عن البرلمان، عدا ما اطلعتُ عليه من خلال موقعهم على الإنترنيت، ووافقت على الحضور والمشاركة في أعمال المؤتمر بعد أن اقتنعت بالأهداف السامية والكبيرة من وراء عقد هذا النشاط الثقافي الكبير. ولكن ما رأيت وما حدث كان أكبر من توقعاتي وحدسي وتنبؤاتي.

في عصر يوم الوصول إلى برشلونة وبعد الالتحاق بالفندق الضخم الذي تم إسكاننا فيه، ذهبت مشيًا على الأقدام إلى ساحة أرض الملتقى (كما يُطلق عليها) التي تبعد مسافة قصيرة عن مكان الفندق، حيث مكان انعقاد المؤتمر، وحيث الأماكن المخصصة لأغراض التسجيل واستلام الهويات التعريفية (للمشاركين) وأوراق المؤتمر. أدهشني ما رأيت من الأعداد الغفيرة من البشر الذين جاؤوا لحضور الملتقى وهم يتنقلون من مكان إلى آخر بلباسهم الشعبي، والابتسامة تعلو الوجوه ذات الألوان والأشكال المختلفة.

كان الجوّ رائعًا وجميلاً والمدينة القديمة الجديدة، تزهو بجمالها ونظافتها وأهلها وكأنها تعيشُ يوم عُرسها.. فخورة بتاريخها، وسمائها الصافية الزرقاء وبحرها الهادئ الذي يدعو الناظرين إلى رؤيته؛ فيشعروا بالتآلف والتضامن والمحبة التي لا حدود لها تمامًا مثل وسع البحر وامتداده إلى ما وراء النظر.

حينها أصابني الكثير من التداعيات والأفكار المتضاربة التي ظَلت تدور في عقلي ولم يقطعها إلا سلامٌ من هنا وتحيةٌ من هناك، وابتسامة ودية من هذه المجموعة التي تسيرُ الهوينى مُتأملة وجَزِله.. وتلك المسرعةُ وكأنها تبغي الوصول إلى مكان محددٍ على عُجالة.

استلمت الهوية الخاصة بالمؤتمر التي تؤهلني للدخول إلى القاعة الكبرى (يوم الافتتاح والاختتام) وقاعات الدرس، إضافة إلى جميع المرافق السياحية والفنية والثقافية والأدبية على أرض الملتقى التي تمتد على مساحة شاسعة وكبيرة بجوار شاطئ البحر الأبيض المتوسط. عُدت بعدها إلى الفندق. وأنا ألملمُ نفسي للاستعداد لهذهِ التظاهرة الثقافية الكبيرة، وقبل أن أبدأ بالاطلاع على أوراق المؤتمر وجدول أعماله وبرنامجه الطويل، إضافة إلى خريطة أنيقة وملونة لأرض الملتقى ومدينة برشلونة، القديمة والجديدة، ذهبت إلى قاعة الإنترنيت في الفندق واتصلت هاتفيًا بالأهل في بغداد وبولدي في باريس حيث الدراسة والبحث عن المعرفةِ والعلم.

وبقيت حَتى ساعة متأخرة من الليل وأنا أقلب صفحات الكتاب الأنيق ذي المئتين والخمسين ورقة، إنه كتاب المؤتمر الذي أصدره البرلمان العالمي للأديان عن مؤتمره الرابع الذي تصدر غلافهُ الأنيق بالألوان عنوان الملتقى العالمي للثقافات، الذي يتضمن: (السبيلُ إلى السلام : حكمة في الإصغاء وقوةٌ في الالتزام).

ومن عنوان المؤتمر وشعاره، أحسستُ بالمسؤولية الكبيرة كوني عربيًا مسلمًا، يحضرُ هذا الملتقى! لأني بين الآلاف من البشر الذين جاؤوا من كل حدب وصوب، لا أمثل نفسي أو ذاتي.. وإنما أمثل أمتي وديني، حينها شعرتُ بالقشعريرة تدبُ في جسدي وشيء كالمخدر يسري في كل خلية مني، وتملكني الخوف والتوجس وتساءلتُ معَ نفسي: هل سأكون موفقًا أمام ضميري وربي..؟ أمام أهلي وناسي، أمام شعبي وأمتي؟ واستجمعتُ قواي وأنا أقرأ كتاب المؤتمر، وعقدتُ العزم وتوكلتُ على الله، وبدأت بالاستعداد لإلقاء محاضرتي في اليوم الثاني من المؤتمر، كذلك هيأتُ ردودي في حلقتين نقاشيتين على ورقتي عمل، وكما هو مطلوبٌ مني ضمن منهاج المؤتمر، وتركتُ بابَ

العقل مفتوحًا لظروف الزمان والمكان، إن كانت هناك مداخلات فكرية طارئة تفرضها طبيعة المحاضرة أو الحلقة الدراسية، أو من خلال اللقاءات الفردية والجمعية مع التجمعات الثقافية والدينية والروحية التي تحضر المؤتمر من كل مكان من أرجاء هذا العالم المترامي الأطراف. وقد عاهدت نفسي وضميري وربي أن أكون أمينًا وصادقًا فيما أقول، وأن أحاسب نفسي على كل كلمة أنطقُ بها أمام المشاركين، وأن أرجح الموضوعية على الذاتية لأنقل صورة صادقة وبهية عن ديني الذي أحبهُ وأؤمن به ولكن دون تعصب أو تطرف.

على الرغم من أن لغات المؤتمر الرسمية التي يتم التعامل بها في داخل الأروقة وفي إلقاء المحاضرات والتعقيبات، هي ثلاث: الكتالونية (وهي قريبة من الإسبانية، ويتحدث بها سكان إقليم كاتالونيا/ إسبانيا والعاصمة برشلونة، وهي لغة مزيج من الفرنسية والإسبانية والإيطالية وفيها الكثير من الكلمات العربية) والإنكليزية والإسبانية، فإن المشاركين في المؤتمر يتحدثون بمئات اللغات بحسب أجناسهم وأعراقهم، لكن اللغة السائدة بين الجميع التي يفهمها المشاركون جميعًا، هي لغة المحبة، حيث الابتسامة والتحية والسلام. لم أتحدث العربية طوال أيام المؤتمر، إذ لم أجد من يتحدث معي بلغة الآباء والأجداد، لقلةِ وندرة المشاركين العرب في هذا المؤتمر، وكان أكثرهم من المغرب العربي، فكانوا يفضلون التواصل والحديث بالفرنسية، أما أنا فكانت لغة التفاهم مع الآخرين، هي الإنكليزية وقليل من الفرنسية، وكانت فرصة طيبة لمحاولةِ فهم الآخرين من خلال لغة ينطق بها أكثر المشاركين إضافة إلى لغاتهم الأصلية.

لقد كانت ليلتي في الفندق حامية الوطيس، حيث جمعتني الجلسة الحوارية في باحة الفندق مع ثلاث

# رحلتي في العالم الجديد

في عصر يوم ربيعي جميل، حَطت طائرة الخطوط الملكية الأردنية على أرض مطار أوهاري في شيكاغو بالولايات المتحدة بعد رحلة دون توقف على مدى ثلاث عشرة ساعة. تبدو المدينة من الطائرة شاسعة الامتداد، مكتظة بالنباتات العالية التي تتخللها مساحات خضراء. شاءت الظروف أن نبيت ليلة في أحد الفنادق القريبة من المطار بانتظار رحلة أخرى إلى مطار بتسبرغ الدولي، ومنه إلى مطار شندوا فالي قرب مدينة هرزنبرغ في ولاية فرجينيا، حيث تقع جامعة مينونايت الشرقية.

وصلنا مدينة هرزنبرغ ظهرًا وكان في استقبالنا عدد من المسؤولين في جامعة مينونايت الشرقية، وتوجهنا بسيارة الجامعة إلى فندق الشيراتون، حيث تم إسكاننا في هذا الفندق مدة عشرة أيام، مع توفير كل المستلزمات المطلوبة لقضاء وقتٍ مريح وسعيد وشفاف.

الطبيعة جميلة أخاذة ، والجو ربيعي معتدل ورائع، ونسمات الهواء الباردة صباحًا تَحطُ برقة وشفافية على الوجوه فتزيد من دافعية الإنسان وإقدامه لقضاء يوم عمل آخر مليء بالجديد والمثير والمحفز، كل شيء هنا أخضر وزاه، والناس هنا يتسمون بالبساطة والحذاقة وخفة الدم، الابتسامة لا تفارق وجوههم، وكلمات الترحيب والسلام، تجدُها على لسانٍ كل من يمر أمامك، إن كنت تعرفه أو لا تعرفه.

وبعد استراحة واسترخاء وتأمل على مدى يومين، توافرت الألُفة في أعماقنا للمكان والطبيعة والناس (ويبدو أن هذا كان مقصودًا قبل البدء بالدراسة)، وفي الصباح الباكر ليوم جميل ومتفتح من بداية الأسبوع، بدأنا رحلة جديدة مع الكورس الأول الذي يستمر مدة سبعة أيام، حيث تتضمن مدة إيفادنا - التي تمتد خمسة وأربعين يومًا - ثلاثة كورسات، مدة كل منها من ٧ إلى ١٠ أيام، تتخللها استراحات ورحلات، وزيارات،

شخصيات معروفة من الهند وأمريكا وبريطانيا، وبعد احتدام النقاش واستمراريته إلى ساعة متأخرة من الليل، انضم إلينا محاورون آخرون من السيخ والبوذيين والجانيز والمسيحيين وأديان أخرى، حيث وصل عدد المشاركين في الجلسة إلى أكثر من عشرين امرأة ورجلاً، معظمهم كانوا يقفون حول المائدة الصغيرة التي كنا نجلس حولها نحن الثلاثة. واختلفنا في الآراء والطروحات حول ثقافة الإسلام وعلاقته بالأديان الأخرى والاستعلائية في بعض الأديان دون غيرها، وطرحت أفكاري بما يرضي ضميري دون انفعال أو تطيرّ أو تطرف مؤكدًا أن الإسلام دين محبة وسلام ووسطية، دين يحترم الأديان الأخرى دون غيره، بل والأكثر من هذا، يلزم المؤمنين من أتباعه بمعرفة الأديان التي سبقته والإيمان بها، واحترام أهلها، والتحاور معهم، والتعامل في الشؤون التي تقتضيها ظروف الحياة معهم أيضًا. وقد تعجب بعضهم لهذه الطروحات



ودعوات، وحفلات تكريم، ولقاءات ميدانية مع المنظومات الإنسانية، والدينية، والعلمية، والفكرية، والسياسية في المجتمع. كان وقتنا مملوءًا بشكل دقيق ومنظم منذ الصباح حتى المساء.

إن الكورسات الثلاثة ينظمها «برنامج حل الصراعات» التابع لجامعة مينونايت الشرقية، والذي يحتوي على برنامجين علميين آخرين: الأولSTAR ويعني: حلقات نقاشية في التوعية والعلاج للصدمات النفسية، والثاني SPTويعني: المعهد الصيفي للسلام.

بدأنا على بركة الله بالكورس الأول وعلى مدى أسبوع كامل، أعقبه حوار ونقاش لثلاثة أيام. في محاولة لدراسة إمكانية الآفاق المستقبلية للتطبيقات العملية اعتمادًا على الجوانب النظرية والتدريبية. لقد تضمن الكورس طوال الأسبوع المخصص له، محاضرات نظرية وتدريبات عملية ومشاهدات ميدانية، تمتد من الساعة الثامنة والنصف صباحًا حتى الخامسة عصرًا. وكان الموضوع الرئيس الذي تم بحثه ومناقشته والتحاور بحرية وانفتاح حوله هو: الصراعات النفسية والنزاعات القائمة في المجتمعات، بدءًا بالصراعات على مستوى الفرد، مرورًا بالمنظومات المجتمعية الصغيرة، وصولاً إلى المجتمع عمومًا. وقد تناول المحاضرون برامج تطبيقية ومقترحات لكيفية حل الصراعات والتعامل معها بعقلانية وإنسانية، استنادًا إلى منظومات القيم الأخلاقية والدينية والنفسية والاجتماعية، مع تأكيد خصائص بارزة في الشخصية على مستوى الفرد والمجتمع مثل: العدالة، والرحمة، والسلام، واحترام الذات، ومن ثم الالتزام الأخلاقي، واحترام القانون والنظام. إن الحجر الأساس في معرفة هذه المنظومات هو الوعي بها أولاً ومن ثم البدء بتطبيقها مجتمعيًا. لقد كانت فرصة ثمينة لي كمسلم، يحضر هذه الحلقات النقاشية، من بين ثلاثين فردًا آخرين يمثلون بلدان العالم المختلفة مثل: أمريكا، ونيكاراغوا، وأفغانستان، وباكستان، والفليبين، والأرجنتين، ورواندا، وأثيوبيا، ونيجيريا، وأوغندا ودول أخرى، حيث الأديان والإثنيات المختلفة - أن أبرز موقع الديانة الإسلامية بين الديانات الأرضية والسماوية، كونها ديانة هداية ومحبة وسلام وغفران، فضلاً عما

كونها جديدة على ثقافتهم إذ يعتبرون المسلمين أصحاب دين متطرف، وأن منهجه وفكره غير قابل للحوار أو النقاش، ما حداني إلى أن أعطيهم أوراقًا موجزة كنت قد حصلت عليها عن طريق شبكة الإنترنت وباللغة الإنكليزية والتي تؤكد المنهج الفكري الذي تحدثت به معهم. وانتهت الجلسة والابتسامة تعلو الوجوه جميعًا، والألفة تجمعنا على طريق الخير والعدل والإحسان والغد الأفضل، وذهب كل منا إلى مكانه والتحية بين الجميع على اختلاف أديانهم وثقافاتهم، عند الوداع، كانت: السلام عليكم!!

وفي صباح اليوم الثالث لوجودي في برشلونة بدأت أعمال الملتقى العلمي للثقافات بحفل افتتاح مهيب ومؤثر، حضره أكثر من ٤٨٠٠ مشترك من كل أرجاء العالم، تخللته الكلمات المؤثرة والموسيقا والأناشيد الدينية والصلوات على اختلاف أشكالها وطقوسها وصورها، والدعوات إلى الله تبارك وتعالى بالسلام والألفة والتضامن من أجل غدٍ أفضل. واللافت للنظر الذي كان له وقع عاطفي مؤثر حد الوجد. أن جميع الحاضرين على اختلاف أديانهم ومذاهبهم وجنسياتهم وثقافاتهم كانوا يرددون كلمة التوحيد لله العليّ العظيم والتضرع إليه في أن يحفظ الشعوب والأمم ويرعاها ويرقق قلوب أهلها وأبنائها وينجيهم من ظلم النفس للنفس وللآخر، ويخلصهم من العنف والتطرف والتعصب، وينمي بذرة الخير والعدل والمحبة النقية الصافية فيهم.

كان يومًا مؤثرًا حقًا.. الكل يلهج باسم الله، الأيدي تتعانق، والأكف تتصافح، والتحية يتبادلها الجميع مع الجميع، والابتسامة المشرقة على الشفاه. وهنا تبادر إلى ذهني سؤال في هذا الموقف الجلل: ما الذي يجمع كل هذا الحشد من الناس وهم مختلفون في لباسهم وأشكالهم ولغاتهم وثقافاتهم ودياناتهم وأعمارهم؟!

يتضمنه القرآن الكريم من نصوص واضحة تحث على العمل، وبذل الجهد، والصدق، والإخلاص، والعدالة، والرحمة، والمغفرة، ونصوص كثيرة أخرى. وكان الحوار يدور بشكل دائم عن فحوى الإسلام وحقيقته، وصورة الإسلام في أذهان الآخرين التي تشوهت مع الأسف بفعل العديد ممن لهم المصلحة في إعطاء صورة حادة وقاتمة عن الإسلام في الغرب. لقد أدهشني مستوى التعاطف الوجداني والانجذاب الروحي، والتأمل المتعالي لدى أفراد الكورس، عندما أسمعتهم شريطًا مسجلاً لتلاوة من القرآن الكريم للشيخ المرحوم عبدالباسط محمد عبدالصمد، كذلك عندما كنت أتكلم لمدة خمس دقائق صباح كل يوم عن جوهر الإسلام وآفاقه الرحبة، وعلاقته بالأديان الأخرى.

بعد نهاية الكورس، تحاورنا مع إدارة البرنامج مدة ثلاثة أيام عن الآفاق المستقبلية والجوانب التطبيقية للمفردات النظرية، وإمكانية التدريب عليها في بلداننا.

وبعد زيارة قصيرة لواشنطون العاصمة على مدى ثلاثة أيام، زرنا خلالها الكونجرس الأمريكي، والتقينا أعضاء من الجمهوريين والدايمقراطيين في الكونجرس، إضافة إلى مساعديهم، إذ طرحنا وجهة نظرنا حول الوضع في العراق، ورغبة العراقيين في إنهاء الاحتلال والانتقال إلى حياة الحرية والديمقراطية، وقد قوبلنا هناك بالحفاوة والتكريم والتفهم الكامل لقضايانا وبروح مفعمة بالاستيعاب والمحبة.

بعد ذلك دخلنا الكورسين الثاني والثالث ضمن أعمال المعهد الصيفي للسلام. لقد كانت مفردات الكورسين، مكثفة وحافلة بالعديد من المواضيع الفكرية والفلسفية والنفسية ذات العلاقة بالفرد والمجتمع. تحاورنا في الأديان، والفلسفات، وقرأنا ودرسنا عن قدرة الفرد على المصارحة ونبذ العنف والتطرف وكيفية العيش بسلام في عالم تكتنفه الصراعات والأزمات. وعرفنا أن الإنسان لم يُخلق عنيفًا أو متطرفًا بالفطرة أو البداهة!! وإنما تتكون ثقافة العنف والتطرف من خلال الاكتساب، إما عن طريق الأشخاص، أو المؤسسات أو الإعلام. وهذا يعني أن المسؤولية كبيرة على عاتق المثقفين والتربويين في منع أو تحجيم ثقافة



وتحركت بين الجموع بتلقائية وفطرية لأوجه سؤالي إلى كل من ألقاه. والمدهش أن الإجابة من كل الذين سألتهم وجاءت على عجالة: إنه الإيمان!!

هذا المؤتمر، الرابع في تسلسله، لملتقى الثقافات العالمي ينظمه كل خمس سنوات مجلس البرلمان العالمي للأديان، (وهو منظمة غير حكومية ترتبط بالهيئة العامة للأمم المتحدة) وبالتعاون مع منظمة اليونسكو (التابعة للأمم المتحدة أيضًا)، وبالتنسيق مع الدولة المضيفة التي كانت هذا العام، محافظة برشلونة وأمانة العاصمة فيها. لقد دُعي إلى هذا المؤتمر، أكثر من ٧٥ ديانة و١٧٥ جنسية وإثنية في أرجاء العالم، وفضلاً عن العدد الهائل من البحوث والدراسات والمحاضرات والتعقيبات التي قدّمت إلى المؤتمر، فقد أقيم العديد من النشاطات

العنف أو التطرف، بدءًا برياض الأطفال وصولاً إلى الجامعات. وحتى الكبار، هم بحاجة إلى نوع من التثقيف الجديد الذي يتناسب مع أعمارهم وتعليمهم وقدرتهم على الاستيعاب، لأن دورهم كبير في المجتمع، فهم الآباء والأمهات والمعلمون والمدرسون...إلخ.

لقد توصلنا إلى حقيقة، لم تكن أبدًا غائبة عن أذهاننا، وهي أن حالة التشوش الذهني، والفوضى الفكرية، والقلق الثقافي، الذي يعيشه الإنسان العربي اليوم، هي التي تمهد دون شك، عن قصد ودون قصد، إلى تأسيس ثقافة عنف وتطرف في مجتمعاتنا، وبالتالي الميل غير المباشر إلى العنف، انظر إلى أفراحنا، وكيف نبالغ فيها! وانظر إلى أحزاننا، وكيف نبالغ فيها، لا مكان للرمادي من الألوان في عواطفنا، بين الأسود والأبيض! تلك هي مأساتنا التي أثرت كثيرًا في تقدمنا ورقينا، وهذا هو السبب الرئيس الذي يجعلنا نركض لاهثين وراء حضارة الغرب وتكنولوجيا الغرب، وكل شيء قادم من الغرب، دون تمييز أو تمحيص أو تدقيق.

لقد تعلمنا من هذين الكورسين، وتحمسنا أيضًا، أن نكون أكثر وضوحًا وأكثر صراحة في مواجهة الواقع المرير. لا بد لنا أن نبدأ بقوة وشجاعة، ولنبدأ أولاً بأنفسنا، لأن من لا يتصالح مع نفسه لا يستطيع أن يتصالح مع غيره! ومن لا يعتذر لنفسه عن عمل مشين اقترفه، لا يستطيع أن يتعلم، كيف يعتذر من الآخرين، طالبًا منهم «المسامحة، ومن ثم التصالح، فالسلام».

لا بد لنا أن نبدأ بسياسة نفسية جديدة، نثقف من خلالها الأجيال الجديدة على المحبة والتسامح والتصالح. إن قيمًا على هذه الشاكلة تفرض بشكل غير مباشر على الفرد قيمًا أخلاقية أخرى، مثل: الصدق والصراحة والوفاء والأمانة. هذا هو الطريق نحو السلام. السلام، أمل كل إنسان، وغاية كل فرد.

إذًا دعونا ننشر السلام بيننا، لأن هذا هو ما أمرنا به الله تبارك وتعالى، وعلمنا إيّاهُ رسولنا الكريم محمد الأمين ﷺ إذ قال: «أفشوا السلام». ■

الفكرية والثقافية خارج منهاج المؤتمر، والتي أعدّ لها وتوزعت على أيام المؤتمر، وعلى المراكز والهيئات والجمعيات والروابط والتجمعات الروحية المختلفة التي حضرت من كل مكان.

وعلى ساحل البحر الأبيض المتوسط وضمن مساحة أرض الملتقى نُظمت سُرادقات واسعة وكبيرة، فُرشت أرضها بالسجاد وزُينت أطرافها الداخلية ووسطها بالزهور والورود والحصى الملون الذي ثبتت به شعارات الأديان والثقافات. وقد أفرد للمسلمين سُرادقٌ كبير وفي موقع جميل، حرصنا فيه على تأدية الصلوات في أوقاتها. والجميل المشرق الذي يُسعد النفس ويملؤها محبة وتقوى أن العديد من أبناء الديانات المختلفة التي حضرت الملتقى كانوا يشاركوننا، نحن المسلمين، في صلواتنا ويرددون معنا بصوت هادئ ومسموع: الله أكبر، الله أكبر، أشهدُ أن لا اله إلا الله، وأشهدُ أن محمدًا رسولُ الله!!

لقد كانت المادة الأساسية التي دار حولها الحوار والنقاش في هذا المؤتمر، هي: ثقافة الإيمان المتبادل Interfaith Education بين الثقافات الاجتماعية المختلفة والأديان المختلفة في أرجاء المعمورة، التي جاءت إلى برشلونة، لتطرح نفسها من خلال أعمال الملتقى، وتتحدث عن طقوسها وفلسفتها وأفكارها بكل حرية وأمانة ومصداقية لتطور وتنمي فطرة الحكمة الموجودة فينا جميعًا، ولتعلن عنها بصوت عال من جديد ونحن في السنين الأولى من القرن الحادي والعشرين انطلاقًا من الحقيقة الأصيلة التي لا جدال فيها، وهي أن فطرة الإيمان وحكمة التوحيد موجودة في كلِ دين وثقافة ونظام روحي سام وشريف. ولأن موضوع المؤتمر واسع وكبير فقد تم إغناؤه وإشباعه من خلال ١٥٠٠ ورقة عمل، توزعت على ستة أيام حيث كانت أكثر من مئة قاعة للمحاضرات والحلقات النقاشية والدراسية تعمل في آن واحد، تتوفر فيها كل التقنيات الحديثة ووسائل الترجمة الفورية.

و تضمن المؤتمر، فضلاً عن الطروحات الفكرية والثقافية والفلسفية، تطبيقات عملية في مجالات الاسترخاء والتأمل المتعالي والتدريب على المهارات الإنسانية في تشخيص وتطوير وتنمية قوة الحكمة وطاقتها الكامنة في العقل الإنساني، والتناغم والتفاهم بين الأديان والمذاهب، وكذلك التدريب على وسائل تحقيق الشفاء بين الناس من نزعات الانحراف والتطرف والتعصب بوصفها أمراضًا اجتماعية تهدد السلام وتتقاطع مع ثقافة الإيمان، مستندين إلى حكمة الإصغاء والاستماع للآخر وثقافتهِ في جو يسوده الود والاحترام والمحبة لتأمين حوار بناء وإيجابي، يرجح الاختلاف دون الخلاف، ويسعى إلى الائتلاف دون الخصام والعراك والمقاتلة. وقد أكدت رئاسة المؤتمر ودعت إلى المحافظة بكل محبة وإخلاص على حكمة الثقافات والأديان واحترام الخصوصيات والمناهج، والالتزام بها بوصفها شأنًا فرديًا. ولكن في الوقت نفسه، الدعوة والتأكيد على بذل الجهود الخيّرة والصادقة والمثابرة في محاولة فهم الثقافات الأخرى والأديان الأخرى والتعمق في دراستها والتعرف على مناهجها وطقوسها وصولاً إلى تأسيس ثقافة الاحترام المتبادل بين الثقافات والأديان والمذاهب التي تعزز قوة الإيمان والالتزام، وتؤدي إلى السلام والأمان بين الأفراد والمجتمعات والشعوب والأمم.

وفضلاً عن السلام الذي يمثل الهدف الأساس لهذا الملتقى الكبير فإن عددًا من الأهداف الفرعية، تم تحديدها في أثناء المؤتمر، لتؤدي في مجموعها وبشكل تضامني إلى السلام الأوفر، وهي:

* الحوار الإيجابي بين الأديان.
* الحوار الإيجابي بين الثقافات.
* محاربة الفقر والجوع والمرض في كل مكان.
* توفير السكن والأمن والماء الصالح للشرب لكل إنسان في كل مكان.
* توفير الحياة الحرة الكريمة لكل إنسان فوق سطح الكوكب.
* تعميق المعرفة بحقوق الإنسان لكل الشرائح والفئات العمرية.

وقد ركزت الدراسات والبحوث والمحاضرات التي ألقيت في هذا المؤتمر على أن مضمون اللغة التي تجمع بين الثقافات والأديان وبالتالي بين المدنيات والحضارات، هي:

* لغة التوحيد وثقافة الإيمان.
* لغة المحبة والمودة والشفافية.



* لغة الفهم المشترك لثقافة الآخر ودينه.
* التعرف على اللغات العالمية وإجادتها، فهي الوسيلة المهمة في التفاهم.
* لغة الحوار الإيجابي.

وللأمانة التاريخية لابد لي أن أذكر حقيقة آلمتني كثيرًا وحزت في نفسي، وهي أني كنت العربي المسلم الوحيد في هذا الملتقى العالمي الكبير الذي ألقى محاضرة وعقّبَ على عدد من المحاضرين بشكل رسمي ومثبت في أوراق المؤتمر وأعماله!! كنت أتمنى أن يكون الصوت العربي المسلم أكثر حضورًا ووجودًا، لأننا ليس أمامنا إلا هذا السبيل لنقول كلمة الحق والإيمان، وهذا يحتاج بطبيعة الحال إلى متابعة انعقاد مثل هذه المؤتمرات والتقديم للمشاركة فيها بجرأة وشجاعة وإيمان.

لقد كان عنوان محاضرتي في اليوم الثاني للمؤتمر: (متطلبات ثقافة الإيمان المتبادل بين الثقافات والأديان.. من وجهة نظر إسلامية) تناولت فيها معنى الإسلام: دينًا وفكرًا، وتحدثت عن مفهوم الإيمان في الإسلام وعلاقته بالتقوى والعدل والإحسان والعمل الصالح، كما تطرقت إلى العديد من المفاهيم النفسية والاجتماعية والاقتصادية في الإسلام، مستعرضًا المنهج الوسطي في الديانة الإسلامية الذي يستند إلى الحكمة والمحبة والشورى والمغفرة. فضلاً عن تمييز الإسلام عن غيره من الديانات بوصفه يقدم للمؤمنين منهجًا حياتيًا متكاملاً ومرنًا يتناغم مع حركة الحياة وصيرورتها ومستقبلها، مؤكدًا أن هذا التمييز هو ليس من باب الاستعلاء أو التكبر على الأديان الأخرى؛ بل من باب الفهم العميق والرؤية المتكاملة والشاملة لشؤون الحياة. وقد تميزت الطروحات الفكرية في هذه المحاضرة بالمرونة والشفافية والهدوء دون إثارة حفيظة وحساسية الآخرين مع المحافظة الدقيقة والملتزمة بمعاني المضامين القرآنية ظاهرًا وباطنًا.

وجاءت التعقيبات التي شاركني فيها أستاذين: يهودي ومسيحي على الأستاذين الهندوسي والبوذي في المحور الفكري والمنهج المتوازن نفسه الذي تناولته محاضرتي، مع تأكيد النزعة النقدية الهادئة.

وعلى الرغم من الحوار المتحمس الذي ساد الجلسات في أثناء المحاضرة والتعقيبات فإنه كان حوارًا إيجابيًا بنّاء ومفيدًا، أضاف إلى الكثيرين من الحضور بشهادتهم الشفهية والمكتوبة لي، معرفة جديدة وأفكارًا إيجابية حلت محل الاعتقادات السلبية التي كانت موجودة في عقولهم.

ومرت ساعات الملتقى وأيامه سريعة متسارعة، شعرتُ في لحظاتها الأخيرة وأنا أغادر برشلونة إلى باريس، وجموعُ غفيرة من المشاركين تملأ قاعة المغادرة في المطار الدولي، قسم منها يودعنا، وقسم آخر يتوجه بالطائرات إلى بلدان العالم المختلفة.. والكلُ يلهج بصوت عال ومسموع: الله.. الله.. وبلغات العالم على اختلاف حروفها ونصوصها، شعرتُ أن قلبي وروحي مع هؤلاء الناس، وجسدي هو الذي يطير إلى باريس ثم إلى بغداد المحروسة، وتمنيت من أعماق وجداني وضميري أن يديم الله نعمته فيعمُّ السلام علينا جميعًا وترتفع راية الحق والإيمان مرفرفة فوق الرؤوس لينشد أبناء الأرض جميعًا، بنو البشر، لحن الإيمان والسلام والحرية. ■

# بالعلم لا بالذكاء

في تاريخ الأمم جدل قديم حول علاقة العقل بالعلم، وحول القدر المطلوب من كل منهما للإبداع والإنجاز المتفوق. وكثيرًا ما كانت ترجح كفة الذين يقدمون العقل على العلم، وربما كان ذلك بسبب الاعتقاد بإمكانية الحصول على العلم ويسر ذلك، على حين أن الموهبة والذكاء من الأمور التي لا يمكن اكتسابها. وعزز من مكانة المقدمين للعقل تعاظم نفوذ المنطق اليوناني في العديد من علوم الثقافة الإسلامية، والذي ينظر إليه على أنه إنجاز عقلي محض. وقد وصل الأمر إلى النظر إلى تفضيل العلم على العقل على أنه اتجاه سوقي لا يليق بمثقف رصين! وأعتقد أن ذلك الجدل سيظل قائمًا، وسيظل حسمه صعبًا ما دام الغموض والالتباس يلفان نظرتنا لطبيعة العقل وطبيعة عمله، وطبيعة علاقته بالخبرة والمعرفة. ومع أن كل هذا لم يتضح بالقدر الكافي الذي يتيح لنا الشعور بأننا نقف على أرض صلبة إلا أنه من الممكن أن نبلور بعض العلامات التي تساعدنا على السير في هذا الطريق الشائك. ولعل منها الآتي:

* ليس هناك خلاف معتبر في أن الإنجاز العالي والمتقدم جدًا يفتقر إلى كل من الذكاء والعلم. الخيال الخصب ينقلنا إلى خارج حدود الخبرة، أو يضعنا - على الأقل - على حافتها. والقدرة العالية على التحليل والتركيب تمكننا من القيام بعملية (خض) واسعة النطاق للمعرفة المتحصلة لدينا. وذلك الخض هو الذي يمكننا من تنظيم تلك المعرفة واستثمارها في الوصول إلى شيء جديد.

الذكاء العالي والعقل المتوهج يصدران ومضات إبداعية فذة تمكننا من التعرف على بداية طريق لم يُسلك من قبل، لكن السير المظفر حتى بلوغ الغاية لا يمكن أن يكون من غير بحث وعلم بالدقائق والتفاصيل. وهذا هو الذي يفسر الوضعية العالمية السائدة اليوم، فمع أن البارئ - عز وجل - وزع الذكاء على الأمم والشعوب - وليس الأفراد - بالتساوي إلا أن الأمم التي استطاعت توليد المعرفة الثرة هي التي تبدع وتخترع اليوم.

الذكاء من غير معرفة ملائمة قليل الجدوى. وعقل متوسط في إمكاناته مع معرفة جيدة وبيئة علمية مناسبة يمكن - من غير شك - صاحبه من التفوق والنجاح والتميز.

* إن الاعتزاز بالدور الذي يمكن للعقل أن يقوم به نابع في جزء منه من انتشار الأمية وضآلة المعارف المطلوبة للتقدم الحضاري، فحين يتقارب الناس في محصلاتهم العلمية فإن الذي يلفت النظر آنذاك هو الذكاء الفطري ولا سيما سرعة البديهة والخيال الخصيب؛ لكن الأمر يختلف على نحو كبير حين تتراكم المعارف والمعلومات وتنشط آليات صناعتها. والقاعدة العامة في هذا الشأن وفي كل شأن هي أنه كلما أوغل الناس في الحضارة صارت قيمة ما هو مكتسب أهم مما هو فطري، حتى المواد الخام والموارد الطبيعية المختلفة تتراجع قيمتها الفعلية لصالح التقنية والتصنيع والتدريب والإدارة.

ومما يذكر في هذا السياق أن اليابان تستورد من بعض الدول العربية (طن) الألمنيوم بما يعادل (٨٠٠) دولار. وبعد تصنيعه وإدخال الخبرة المرموقة في إعادة تشكيله تبيع الطن الواحد بما قيمته (مئة ألف دولار)!! وهكذا مع مرور الأيام ستتراجع قيمة الذكاء المحض ليصبح أحد عناصر التفوق والنجاح عوضًا عن كونه العنصر الأهم فيه!! ومن المهم جدًا لنا جميعًا أن ندرك طبيعة هذه التحولات، وننسجم معها. كما ندرك أن الاعتقاد الشعبي السائد بمطابقة الذكاء للإبداع زهّد الناس باكتساب العلوم والمعارف. وقد ورثنا تقاليد ثقافية سيئة، يقوم العديد منها على إعطاء دور مبالغ فيه للعقل في تصور المشكلات وإيجاد حلول لها من غير الشعور بأي حاجة لاستقراء الواقع والبحث في

معطياته. وليس لدينا إلى هذه اللحظة ما يشير على نحو حاسم إلى أننا اعتمدنا المعرفة المنظمة والدقيقة مدخلاً ضروريًا للفهم والتقدم والثراء، فقطاع التعليم وقطاع البحث العلمي هما في نظر الكثيرين من القطاعات الخدمية التي تأخذ ولا تعطي. إن البلدان المتقدمة تنفق على البحث العلمي ما يزيد على ٢٪ من ناتجها القومي الضخم، على حين أننا ننفق من النواتج القومية ما لا يزيد على ٢ أو ٣ بالألف مع ضآلة تلك النواتج! وليس السبب في هذه المفارقة أننا لا نملك القدرة على الإنفاق - كما ندعي دائمًا - وإنما يكمن السبب في أننا لا نملك الإرادة. ونحن لا نملك الإرادة لأننا لا نعرف قيمة توجيه المال إلى الحقول المعرفية.

* قد يكون من المفيد أن نعمق النظر إلى مجال عمل العقل وإلى المجال الذي تعد فيه مساندة المعرفة شيئًا جوهريًا. ومع أن المشهد لا يخلو من شيء من الغموض والتعقيد بسبب العلاقات المتدرجة بين المجالات المختلفة، فإنه يمكن القول على نحو مجمل: إن العقل يرتبك ارتباكًا عظيمًا حين يُطلب منه تحديد مبادئ كبرى أو غايات نهائية، فعلى مدار التاريخ اشتغلت عقول عملاقة على تحديد أسباب وجودنا على هذه الأرض، كما اشتغلت بالغاية النهائية للخلق، ولم تخرج من كل ذلك إلا بالمزيد من الأقوال المتضاربة والغارقة في الظن والوهم. بل إن العقل كثيرًا ما يُبدي العجز عن تحديد بعض مفردات الخير والشر، والنافع والضار، والآمن والخطر، والمهم وغير المهم والسبب في كل ذلك أن البارئ، جل وعلا، فطر العقل على العمل ضمن أطر ومحددات معينة. كما أنه ليس في الدماغ (خانة) تقدم له المعونة في تحديد الأشياء التي أشرت إليها. إن الوحي هو الذي يحدد كثيرًا من ذلك. وما هو في منطقة (العضو) أو الفراغ القانوني تحدده الثقافة والأعراف والتقاليد. وعقولنا ترتبك كثيرًا في التعامل مع (الكيف) أو ما نسميه (الصفات)، على حين أنها تنجز على نحو باهر في الأمور الكمية وكل ما يمكن التعامل معه عن طريق القيم الرقمية.

لا أريد أن أعطي انطباعًا بانعدام وجود قيمة حقيقية للتأمل والنظر المجرد، فهذا غير صحيح، حيث إن للتفكير التجريدي دوره الأساسي في اكتشاف جميع الحقائق والقوانين الرياضية، وله دور مهم في فهم



عبدالكريم بكار - الرياض

الأحداث التاريخية والإيحاء بإمكانات واحتمالات جديدة، لكن ذلك يتم على أنه من الأمور الظنية، وغير المؤكدة. لكن العقل البشري لا يستطيع أن يخطو خطوة واحدة واثقة في (علم الاجتماع) دون أن تُجمع له المعلومات الملائمة حول أمور مثل وضعية التواصل الاجتماعي في بيئة ما، ومثل دور الثقافة الشعبية في استمرار المجتمع والعوامل الأكثر تأثيرًا في تطوره. كما أنه لا يستطيع أن يحرز أي تقدم في (علم الاقتصاد) دون البحث في مسائل مثل إنتاج السلع وتوزيعها ومثل الندرة والبطالة والتضخم. وهو في كل هذا يفتقر افتقارًا كليًا إلى المعلومات والإحصاءات الفنية والدقيقة.

إني أعتقد أنه قد آن الأوان لتقرير مواد دراسية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، تتيح لأبنائنا الطلاب المفاهيم التي تساعدهم على معرفة الدور الحقيقي للعقل في الاكتشاف إلى جانب إسهامات المعارف والتجارب في ذلك، بالإضافة إلى الأخطاء والأوهام التي تقع نتيجة إعمال العقل وتشغيله، والأخطاء التي تقع بسبب تشغيل العقل من غير زاد كاف من المعرفة والخبرة.

إننا نقف على أعتاب عصر جديد يحتل فيه الفهم للسنن الربانية والفهم لطبائع الأشياء وانفتاح الذات على العلاقات - مكانة خطيرة وحاسمة. ويجب ألا نقف متفرجين إلى أن نجد أنفسنا في زاوية أكثر حرجًا وأشد ضيقًا. ■

### في إدارة الصف الدراسي

# هل الوقت.. حقاً.. لا يكفي؟

عنتر عبدالعال* - مصر



*كلية التربية - جامعة جنوب الوادي.

**أصبح الوقت واستثماره أحد العناصر الأساسية التي يحكم بها على الجودة في كل المجالات، وأصبح أيضًا أحد المحكات الرئيسة للتفرقة في المهارة في الأعمال الإنسانية والتي من بينها مجال التعليم.**

فالوقت مورد فريد من نوعه، إذ إنه يختلف عن غيره من الموارد الأخرى، كالقوى العاملة في الموارد المالية، في أن الوقت لا يمكن تخزينه، وبالتالي لا يمكن إحلاله، بالإضافة إلى أنه يتخلل كل جزء وكل مرحلة في العملية الإدارية ولا يمكن بالتالي شراؤه أو بيعه أو تأجيره أو استعارته أو توفيره.

ويذكر في هذا الصدد أن الوقت يعطى للجميع، وهو متاح للكل بالتساوي ٢٤ ساعة في اليوم، و١٦٨ ساعة في الأسبوع، وكل هذا الوقت للنوم والعمل والأكل والراحة والدراسة وغيرها من الأمور الحياتية، لذا فمن الأفضل أن يستغل هذا الوقت أفضل استغلال، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا تمت إداراته وتخطيطه بشكل سليم. وعلى الرغم من ذلك فإن إدارة الوقت وتخطيطه لا يؤتي ثماره إلا إذا كان هناك ضبط ذاتي من قبل الفرد نفسه.

وإذا كان الوقت له أهمية في الأمور الحياتية فإن له أهمية كبرى في العملية التعليمية بصفة عامة، ومجال الإدارة المدرسية بخاصة، فالإدارة المدرسية كأي نوع من أنواع الإدارات العامة تتحدد وظائفها بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والمتابعة والتوجيه. ولكي يتم تحسين وتفعيل هذه الوظائف تفعيلاً حسنًا لا بد من إدراك الوقت إدراكًا محسوبًا لخدمة هذه الوظائف، ولا تستطيع الإدارة المدرسية تحقيق ذلك إلا إذا توافرت لديها الكفاءات والمهارات المطلوبة في إدارتها للوقت المدرسي.

فلقد أكد هاني لين، أن الإدارة المدرسية الجيدة هي التي تنجح في ثلاثة مجالات أساسية أولها: إدارة الوقت المدرسي بفاعلية، وثانيها إدارة الأزمات، وثالثها جودة العمل تحت الضغط.

ولقد أشارت دراسة جاك بلندرينجر وآخرون إلى أن الوقت الذي يقضيه مدير المدرسة في اليوم الدراسي يمكن تقسيمه إلى: الوقت الذي يقضيه المدير في الأمور المتعلقة بالنواحي الإدارية، والوقت المخصص للاجتماعات واللقاءات، والوقت الذي يقضيه في مكتبه، والوقت الذي يقضيه مع أولياء الأمور وحل مشاكل الطلاب. وأوضحت هذه الدراسة من خلال المسح لمديري المدارس بولاية المسيسيبي الأمريكية أن ٢٥٪ من وقت المدير يقضيه في الاجتماعات واللقاءات إلا أن معظم أوقاته يقضيها في المقابلات الشخصية ومقابلة أولياء الأمور.

وعلى الرغم من أن مديري المدارس يحتلون قمة الإدارة المدرسية، فإن الإدارة المدرسية لا يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة وحده أو معه وكيل المدرسة، وذلك لأنه إذا كانت الإدارة المدرسية أداة لتحقيق أهداف المدرسة فإن القائمين عليها هم كل العاملين بالمدرسة. ومعنى هذا أن المعلم له دور أساس في تحقيق أهداف المدرسة، فهو مدير للفصل وللعملية التعليمية، وقائد للأنشطة المدرسية التي يشرف عليها، وهو ضابط الاتصال بين المدرسة والأجهزة البيئية المختلفة.

ويقصد بإدارة الوقت بأنها المهارات السلوكية التي تهتم بقدرة الفرد على تعديل سلوكه وتغيير العادات السلبية التي يمارسها في حياته لتدبير وقته واستغلاله الاستغلال الأمثل والتغلب على الصعوبات التي تعوقه عن تحقيق رسالته وأهدافه.

إلا أن الشق الأهم فيما يختص بعمل المعلم هو إدارته للوقت المدرسي. ويعد مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المرتبطة بأي زمان

ومكان أو إنسان، فإدارة الوقت لا تقتصر على مدير المدرسة أو وكيلها، وإنما تتعدى ذلك إلى المعلم، ولا يقتصر تطبيقها على المدرسة دون إدارة الوقت الصفي.

وعلى الرغم مما يثار حول أهمية وأولوية أبعاد وخصائص المعلم الناجح الفعال من الناحية الأكاديمية والمهنية والشخصية فإنه لا جدوى من معلم متمكن من معرفة مادة تخصصه، ولكنه لا يعرف كيف يوصلها إلى تلاميذه، أو كيف يدير وقته التعليمي داخل وخارج الصف، أو كيف يتعامل مع تلاميذه بشكل سليم لا ينفرهم منه أو من المادة العلمية ويؤدي بهم إلى تعلم أفضل.

**إدارة الوقت وعلاقته بالتحصيل الدراسي**

لقد أشارت دراسات عديدة إلى أن المعلمين يعانون قلة الوقت في اليوم الدراسي، حيث أكدوا أن الوقت غير كاف من وجهة نظر المعلمين لعمل كل شيء، فالمعلمون يحتاجون إلى الوقت في الجوانب التعليمية والجوانب الإدارية ولنموهم المهني، ويحتاجون إليه مع أولياء الأمور، ولتحسين العملية التعليمية بصفة عامة.

ونتيجة ذلك نادى البعض بضرورة زيادة الوقت التعليمي لما له من أهمية من وجهة نظرهم في تحسين العملية التعليمية، فتؤكد دراسة دبليو دي وايت أن هناك علاقة طردية بين الوقت الدراسي ونسبة الحضور، وأن هناك علاقة عكسية بين الوقت ونسبة التسرب. وتؤكد دراسة حجي أن الوقت المخصص للتعليم متمثلاً في الفترة التي يقضيها التلميذ في التمدرس «الوقت المخصص لليوم الدراسي - عدد أيام الدراسة الأسبوعية - عدد الأسابيع» يؤثر في تعلم المهارات الأساسية والاحتفاظ بها.

وفي مقابل ذلك يشير بنتون وروسنتل إلى أن زيادة الوقت التعليمي وكثرة الأعمال في الجدول الدراسي جاءت نتيجة مواجهة الكثافة الطلابية المتزايدة، هذا بالإضافة إلى أنها جاءت نتيجة نقص الإمكانيات. ويؤكدان أيضًا أن زيادة الوقت المدرسي لا تؤدي بطبيعة الحال إلى زيادة الوقت التعليمي لكل الطلاب.

ويؤكد جوي زيمر مان أن العلاقة بين الوقت المخصص للتعليم، والمستوى التحصيلي علاقة ضعيفة، على الرغم من وجود علاقة بسيطة بين الوقت الفعلي والتحصيل الدراسي، فإن العلاقة الوثيقة تكون بين الوقت الأكاديمي والمستوى التحصيلي. وعلى الرغم من تلك العلاقة فإنها عامل من بين عوامل أخرى منها: إدارة الفصل الدراسي وإمكانيات المدرسة والدافعية لدى الطلاب.

لذا أشار حجي إلى النظر إلى الوقت التعليمي وحده كمتغير، وتقليله بالتالي يتعارض مع كون التعليم منظومة، وأكد أن الوقت المخصص للتعليم كعامل له تأثيره يظهر أوضح عندما لا تكون العوامل اللامدرسية مساعدة على الإنجاز.

وتتفق مع الدراسة السابقة دراسات أخرى أشارت إلى أن الوقت المدرسي أحد أهم عشرة عوامل فعالة تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب، حيث قسمت الوقت الدراسي إلى الوقت المخصص، والوقت الفعلي، والوقت التعليمي، حيث إن الوقت الكلي مضاف إليه الوقت الفعلي يطلق عليه الوقت الإنتاجي.

**أنواع إدارة الوقت:**

يعد الوقت المدرسي أحد المنظومات الفرعية لمنظومة الإدارة المدرسية، ويتضمن ثلاثة أنواع من الوقت تنتظم فيما يلي:

* الوقت الكلي المفترض، ويعرف الوقت الكلي المفترض بأنه الوقت الكلي المخصص على مدار العام.

* الوقت المخصص، ويشار به إلى ما ينقسم إليه الوقت الكلي المفترض من مهام أو موضوعات إدارية وتعليمية في شكل أنشطة تعليمية، ويشمل أيضًا الوقت المخصص للإذاعة والإعلانات وفترات الراحة بين الحصص والانتقال بين الفصول والغذاء.

أن زيادة الوقت المدرسي لا تؤدي بطبيعة الحال إلى زيادة الوقت التعليمي لكل الطلاب



* الوقت التعليمي، ويشار به إلى الوقت الصفي المخصص الذي يحاول المعلمون تفعيله إلى أقصى حد، ويشمل نوعين من الوقت هما:

- الوقت المشغول، وهو الوقت الحقيقي الذي يقضيه الطلاب في عمل معين، إلا أنه ليس منتجًا باستمرار.

- الوقت الأكاديمي، وهو الوقت الذي يجب أن يكون الطلاب فيه مركزين تمامًا ويحققون نسبة نجاح أكثر من ٨٠٪ من إنجاز المهمات التعليمية.

ويمكن أيضًا تقسيم الوقت إلى أربعة أقسام كما يلي:

* الوقت الإبداعي: ويخصص هذا النوع من الوقت لعملية التفكير والتحليل والتخطيط وتنظيم العمل وتقويم الأداء.

* الوقت التحضيري: ويمثل هذا الوقت الفترة الزمنية التحضيرية التي تسبق البدء في العمل مثل: الوقت المنقضي في جمع المعلومات والبيانات قبل البدء في تنفيذ العمل.

* الوقت الإنتاجي: ويمثل الفترة الزمنية التي تستغرق في تنفيذ العمل والبرنامج الذي تم التخطيط له في الوقت الإبداعي والتحضيري.

* الوقت غير المباشر: ويخصص هذا الوقت عادة للقيام بنشاطات فرعية مهمة لها تأثيرها الواضح في علاقة المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وهناك رأي ثالث يقسم الوقت المدرسي إلى ما يلي:

* الوقت المخصص: وهو الوقت المحدد على مدار السنة، من حيث عدد الأيام الدراسية، وعدد الساعات الدراسية المطلوبة في العام الدراسي.

* الوقت المشغول: هو الوقت الذي يتعامل مع التلاميذ سواء أكان من الناحية الأكاديمية أم النواحي التربوية.

* الوقت الأكاديمي: وهو جزء من الوقت المشغول، ويكون بصورة تعليمية مباشرة.

**مبادئ وأسس إدارة وقت المعلم**

هناك بعض المبادئ الخاصة بإدارة الوقت بالنسبة للمعلمين، من أهمها ما يلي:

* إن كل دقيقة تنفق في التخطيط توفر ثلاث أو أربع دقائق في التنفيذ، وأن قضاء سبع ساعات في التخطيط بأفكار وأهداف واضحة أفضل من قضاء سبعة أيام عمل دون أهداف.

* إن دراسة التغيرات التعليمية الصفية للطالب والمعلم والموقف الدراسي والمنهج وفهم مؤثراتها تؤثر بدرجة كبيرة في أسلوب إدارة الوقت واستغلاله.

* إن إطالة الوقت غير التعليمي دون تخطيط لها تأثيرات سلبية على الطلاب.

* إن فشل استثمار الموارد الأساسية في المدارس، وعلى الأخص الوقت، يقضي على كل الابتكارات والتوقعات المستقبلية المرجوة.

* إن معرفة المعلم بالأشياء التي يتوقع منه تأديتها وتنفيذها والتحديد لها يساعد على إزالة المعوقات، مما يترتب عليه تحقيق الأهداف المرجوة.

* إن تحديد مهمات كل من المعلم والطالب ومسؤولياتهما في إدارة التعلم الصفي يسهم في إدارة الوقت بدرجة عالية.

* إن معرفة اتجاهات المعلمين عن نظرتهم إلى الزمن تحدد طرق استغلاله وتكشف عن الصور الممكنة لإدارته.

**مضيعات وقت المعلم**

تعرف مضيعات الوقت بأنها نشاط غير

ضروري يستغرق وقتًا بطريقة غير ملائمة ولا يظهر منه عائد يتناسب والوقت المبذول لأجله، ومن أهم أشكال هدر وقت المعلم ما يلي:

* عدم توزيع الوقت المخصص للتدريس على الأهداف التعليمية بشكل مناسب.
* الوقت الضائع نتيجة كثافة الطلاب في تصحيح الكراسات وغيرها.
* الوقت الضائع نتيجة حوادث مقاطعات التدريس كالإخلال بالنظام والروتين الصفي أو نتيجة الزيارات المفاجئة للضيوف أو الزملاء.
* الوقت الانتقالي بين الفصول الدراسية، وأيضًا عند التحول من نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي آخر.
* الوقت الضائع نتيجة عدم انتباه الطلاب، وعدم تنفيذ ما يطلب منهم.
* غياب المعلم أو الطلاب أو مغادرة أي منهما غرفة الدراسة.
* قلة الإمكانيات والأدوات التعليمية في المدرسة.
* الوقت الضائع من عدم التجهيز المسبق للمعلم للمادة العملية ولدروسه.

ويتضح من خلال تلك العوامل أن أغلبها يتعلق بالمعلم سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويمكن القول إن تمكنه من التحكم في وقته بفاعلية يقلل من فرص الهدر.■

## المراجع

١ ـ أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

٢ـ أحمد إسماعيل حجي، التعليم الأساسي الإلزامي وتخفيض سنوات إلزامه في مصر، حول نظرية وخبرات أجنبية، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٩٤م.

٣ ـ علي أحمد مغربي، محمد علاء الدين حلمي، إدارة معلمي اللغة العربية للوقت الصفي بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان: دراسة ميدانية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، كلية التربية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، أبريل ١٩٩٨م.

٤ ـ نبيل سعد خليل، فعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري نظار مدارس التعليم العام، دراسة تحليلية ميدانية بمحافظة سوهاج، سوهاج كلية التربية بسوهاج، ١٩٩٦م.

**5- Adelman, N.E and Others, The Uses of Time for Teaching and Learning, Washington DC: Office of Educational Research and Improvement, 1996 .**

**6- Blandinger Jack and Other, Field Investigation of on the Job Behavior of an Elementary School Principal, Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid South Educational, Research Association, November 15 - 17, 2000.**

**7- Florida Department of Education, Strategies for Classroom Management, Office of School Improvement, 2000.**

**8- Heany Lian F,A Question of Management: Conflict, Pressure and Time, International Journal of Educational Management, Vol. 15, No. 4,2000.**

**9- Nelson Steve, Instructional Time as a Factor in Increasing Student Achievement, ERIC, No: ED 327350.**

**10- Pant - on K.L. and Rosental, E.D., Year - Round Schooling and Education for the Disadvantaged, Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc, 1991.**

**11- U.S. Department of Education, Making Time Count ERIC. ED. 01-C00012.**

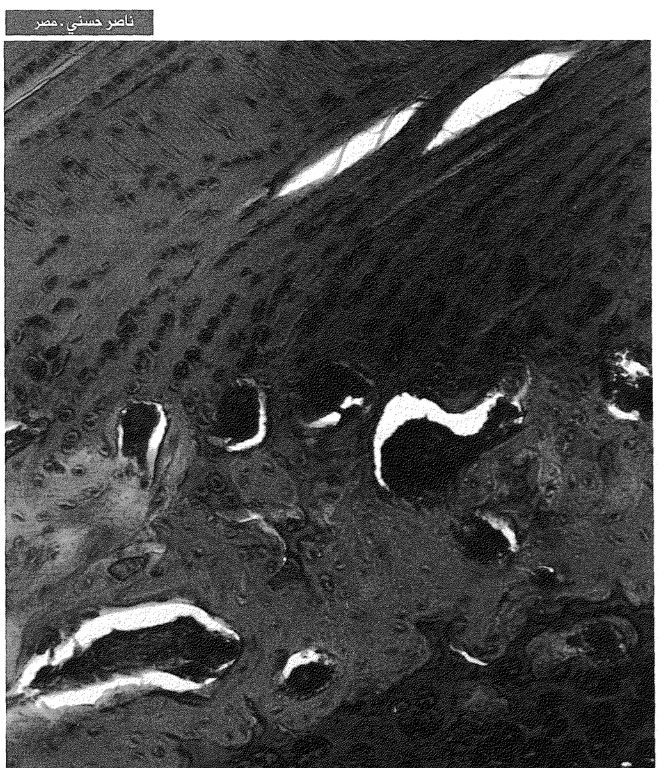
**12- White, W.D, Year - Roundk high Schools: Benefits to Students, Parents and Teachers, NASSP Bulletin, Vol. 72, No. 504, January, 1998.**

**13- Zimmermen Joy, How Much Does Time Affect Learning?, Principal, Vol. 80, No. 3, Jan 2001.**

لماذا يتغير لون التفاحة عند قطعها ؟!

# الجذور الحرة والتسمم الأكسجيني

ناصر حسني . مصر



**يعتبر وجود الجذور الحرة داخل جسم الإنسان واحدًا من أكبر العقبات أمام الصحة الجيدة، والجذور الحرة عبارة عن ذرة أو مجموعة ذرية تحتوي على إلكترونات مفردة، وقد سجلت الدراسات الطبية أكثر من ١٢٠سببًا تؤدي إلى تكوين الجذور الحرة**

يأتي في مقدمتها المسببات البيئية مثل: الأشعة المؤينة، والتعرض لأشعة الشمس لفترات طويلة، والتلوث البيئي والوجبات عالية الدهون، والإجهاد، كذلك العمليات الحيوية الطبيعية التي تحدث داخل جسم الإنسان، ووجود العناصر الانتقالية مثل: الحديد، والنحاس تؤدي إلى تكوين الجذور الحرة فيما يعرف بتفاعلات فينتون .Fenton's reactions، والخطر الرئيس الناتج عن الجذور الحرة يكمن في التلف الناتج عن تفاعلها مع أهم مكونات الخلية وهو الحامض النووي DNA، أو مع جدار الخلية ما يؤدي إلى تدميرها وعدم قدرتها على القيام بوظائفها بالشكل المطلوب. وتؤدي الجذور الحرة دورًا كبيرًا في حالات الإصابة بالأمراض في الإنسان مثل: مسببات السرطانات، والشيخوخة، و بعض أمراض العيون، والأمراض النفسية والعصبية، وقد ربط الأطباء لفترة طويلة بين الفلزات المسببة للجذور الحرة والتغيرات الليفية مثل ما يحدث في مرض ويلسون Wilson's disease، وتليف الكبد، وأمراض الدم. وبالرغم من صعوبة قياس الجذور الحرة والصيغ الأكسجينية النشطة تحت الظروف البيولوجية فإن هناك أدلة مستنبطة على أنها متضمنة في الكثير من الميكانيكيات الأساسية في العديد من الأمراض ومسبباتها.

**الصيغ الأكسجينية النشطة والتسمم الأكسجيني:**

كما أن الأكسجين ضروري للحياة فهو في الوقت نفسه يمكن أن يكون سامًا والتركيب الإلكتروني للأكسجين الجزيئي هو المسؤول عن هذا التناقض لأنه يفضل اختزال الأكسجين بإلكترون واحد على خطوات، ما يؤدي إلى توليد جذور الأكسجين الحرة والصيغ الأكسجينية النشطة Reactive Oxygen Species (ROS) والتي تتمثل في السوبر أكسيد وجذور الهيدروكسيل (الصيغ الأكسجينية المختزلة جزئيًا) وفوق أكسيد الهيدروجين H2O2. ومن المحتمل أن تكون جذور الهيدروكسيل هي الأكثر تأثيرًا بين الصيغ الأخرى النشطة ROSوالبادئة لسلسلة التفاعلات المكونة لبيروكسيديز الدهون Lipid peroxidase والجذور العضوية. وبالرغم من أن فوق أكسيد الهيدروجين ليس جذرًا حرًا وإنما عامل مؤكسد فإنه في وجود أيون الحديد الثنائي أو أي عنصر انتقالي آخر يولد جذور الهيدروكسيل عن طريق تفاعل فينتون.

ولأن فوق أكسيد الهيدروجين يذوب في الدهون فمن الممكن أن يسبب تلفًا في الأغشية المحتوية على أيون الحديد الثنائي بعيدًا عن موقع تولده. وأنيون السوبر أكسيد الذي يمكن أن ينتج عن اختزال الأكسجين الجزيئي بالكترون من جذر حر آخر نشط جدًا، ولكن ذوبانيته في الدهون محدودة وليس له القدرة على الانتقال من موقع تولده إلى موقع آخر، ويستطيع السوبر أكسيد أن ينتج المزيد من جذور الهيدروكسيل النشط بالتفاعل مع فوق أكسيد الهيدروجين فيما يعرف بتفاعلWeiss. - Haber :

وقد كان يعتقد أن التسمم الأكسجيني المحتمل الحدوث راجع إلى تكوين فوق أكسيد

الهيدروجين. وحديثًا ولسهولة اختزال الأكسجين في الأنسجة إلى جذور أنيون السوبر أكسيد ووجود أنزيم السوبر أكسيد ديسميوتيز Superoxide dismutase (SOD) افترض أن التسمم الأكسجيني راجع إلى السوبر أكسيد، وتعتبر الأكسدة الذاتية للدهون المعرضة للأكسجين مسؤولة ليس عن فساد الدهون المعروف باسم التزنخ Rancidity فقط، ولكن عن تلف الأنسجة داخل جسم الإنسان، حيث من المحتمل أنها تسبب الأمراض الالتهابية وتصلب الشرايين والشيخوخة المبكرة. وهذه التأثيرات الضارة ترجع أسبابها لتكوين جذور حرة من التي تنتج في أثناء تكوين البيروكسيدات من الأحماض الدهنية.

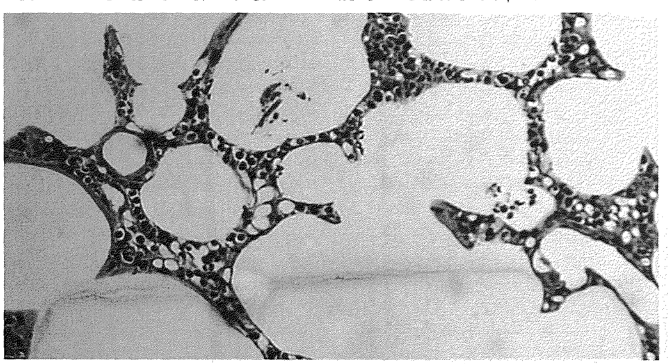
**الأنظمة الدفاعية ضد الجذور الحرة والصيغ الأكسجينية النشطة:**

﴿وفي أنفسكم أفلا تبصرون﴾ آية (٢١) الذاريات.

يتمثل الدفاع داخل جسم الإنسان ضد الجذور الحرة والصيغ النشطة في الدفاعات الأنزيمية والدفاعات الصلبة إضافة إلى مضادات الأكسدة.

**الدفاع الأنزيمي:** ويتمثل في أنزيم السوبر أكسيد ديسميوتيز SOD، وأنزيم الكتاليز Catalase، ونظام جلوتاثيون بيرأكسيديز ريدكتيز Glutathion peroxidase reductase، ويؤدي الدفاع الأنزيمي دورًا كبيرًا في وقاية خلايا الدم من التأثير المتلف للجذور الحرة، ويقوم أنزيم السوبر أكسيد ديسميوتيز بتحليل السوبر أكسيد إلى أكسجين جزيئي (أمن على الخلايا) وفوق أكسيد الهيدروجين (صيغة نشطة)، ويتحول فوق أكسيد الهيدروجين المتكون بفعل أنزيم الكتاليز إلى ماء و أكسجين جزيئي (صور آمنة)، و أنزيم الجلوتاثيون بيرأكسيديز المحتوي على سلينيوم يعمل على الصورة المختزلة للجلوتاثيون GSH وفوق أكسيد الهيدروجين ويعطي الصورة المؤكسدة لجلوتاثيون وماء .

**دفاعات الحالة الصلبة:** عبارة عن جزيئات كبيرة الحجم تربط المركبات المسببة للجذور الحرة فتثبط الصور النشطة، وتوقف عمل الجذور الحرة. وأكثر دفاعات الحالة الصلبة أهمية هي الصبغة السوداء المعروفة باسم الميلانين Melanin، والتي ترجع أهميتها إلى أنها أول جذور حرة مستقرة عرفت في الأنظمة البيولوجية تثبط الحالات المثارة وترتبط بالعوامل المكونة للجذور مثل أيونات العناصر الانتقالية، بمعنى آخر أن لها القدرة على ربط العوامل المكونة للجذور الحرة والميلانينات، تعمل بكفاءة كأنزيم SOD. ومن المحتمل أن يكون الميلانين أقدم نظام دفاعي ضد جذور الأكسجين الحرة، ومن الوظائف البيولوجية والفيزيائية للميلانين أن الميلانينات السوداء تعمل كواق من الأشعة فوق البنفسجية؛ لأن كثيرًا من الطاقة الضوئية



الآتية من الضوء أو بعض الصيغ النشطة كيميائياً تمتص عن طريق الميلانين وتتحول إلى حرارة، وهذا يفسر وجودها في المناطق الموصلة للطاقة مثل: الجلد وشبكية العين. وعلى العكس يعتبر الميلانين من أفضل المواد المتصة للصوت المعروفة، وهذا يفسر وجودها كأجهزة واقية في الأذن الداخلية، كما أن لها القدرة على العمل كمفاتيح توصيل للإلكترونات، وتستطيع أن تختزن الطاقة الإلكترونية مثل البطاريات، وهذا يفسر احتمال وجودها في الأنسجة النشطة إلكترونيًا مثل المادة السوداء Substantia nigra الموجودة في الأعصاب، وإن كانت وظيفة الميلانين في الأعصاب غير معروفة على وجه التحديد مما دفع العالم G.C..Cotzias إلى أن يقول «لا أعتقد أن الله قد وضع حبيبات الميلانين في الجهاز العصبي المركزي عبثًا ولا بد أنها تفعل شيئًا وشيئًا كبيرًا».

**مضادات الأكسدة:** عند قطع تفاحة وتركها معرضة للهواء فإنها تتحول إلى اللون البني، وصدأ الحديد وتشقق المطاط وتلف الأغذية أمثلة شائعة لعمليات الأكسدة الطبيعية، كذلك داخل الجسم تحدث عمليات أكسدة نتيجة لتكسير الجزيئات. وتنظر العلوم الطبية إلى عمليات الأكسدة على أنها السبب الابتدائي للشيخوخة، وأفضل دفاع ضد عمليات الأكسدة هو معادلة ومنع التأثيرات الضارة للجذور الحرة باستخدام مضادات الأكسدة التي قد تكون صناعية في صورة مضافات غذائية للسيطرة على عمليات الأكسدة الذاتية للدهون مثل جالات البروبيل وبيوتيلاتدهيدروكسي أنيزول BHA، وبيوتيلاتدهيدروكسي طولوين BHT، وتعتبر مضادات الأكسدة الكيميائية سلاحًا ذا حدين فهي تنهي الجذور الحرة وتتحول هي إلى جذور حرة نشطة.

مضادات الأكسدة الطبيعية تشتمل على البيتا كاروتين وفيتامينات E و C التي عرفت منذ فترة طويلة على أنها من أشهر مضادات الأكسدة، والبيتا كاروتين هي مولد لفيتامين A، وتوجد في الفواكه والخضراوات ذات اللون الأحمر وخصوصًا الجزر والفلفل والطماطم ، ويوجد فيتامين E في حبوب القمح والزيوت النباتية مثل: زيوت دوار الشمس، وفول الصويا، وبذرة القطن ،وفي الخضراوات كالخس والكرنب ويحتاج الجسم منه١٠مجم يوميًا، ويعتبر فيتامين E هو خط الدفاع الأول من مضادات الأكسدة الطبيعية ضد الجذور الحرة الناتجة عن أكسدة الدهون، أما فيتامين C فهو يوجد في الفاكهة والخضراوات الطازجة ويحتاج الجسم منه إلى٦٠مجم يوميًا، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة عكسية بين حدوث أمراض الأوعية القلبية وحالة فيتامينات E و C داخل الجسم. وأفضل دفاع ضد التأثير الضار للجذور الحرة هو إمداد ثابت من مضادات الأكسدة الطبيعية الموجودة في المواد الغذائية عن طريق الأطعمة الصحية، حيث توجد في الخضراوات والفاكهة مركبات عضوية نباتية معقدة تعرف بالفلافونيدات الحيوية Bioflavenoids تتغلب على الجذور الحرة وتكون حاجزًا واقيًا مع مضادات الأكسدة الأخرى، وأفضل مصادر الفلافونيدات الحيوية العنب والأناناس ومستخلص قشر الحمضيات مثل: البرتقال والليمون وهي أهم وأكثر مضادات الأكسدة المعروفة فاعلية.

لذلك ومن أجل حياة خالية من الآلام لابد من التقليل من التأثيرات المؤدية إلى تكوين الجذور الحرة.

## المراجع


**1- Robert K.Murray, Darryl K.Granner, Peter A. Mayes, Victor W.Rodwell, Harper 's Biochemistry 25th ed. , Appleton &Lange ,2000.**

**2-Dawn B. Marks; Allan D.Marks, Colleen M. Smith, Basic Medical Biochemistry A clinical Approach Lippincott Williams & Wilkins, 1996.**

3WWW.antioxidanthealth.com.

**4- Peter H.Proctor, Free radicals and human disease invited review article (earlier versions :radical disease, 1972 and 1984. CRC Hand Book of Free Radical and antioxidants vol.1, 1989. Conference on Active Oxygen and Medicine, Honolulu , 1979.**

**5-Jan Koolm, Klaus H.Rohm, Color Atlas of Biochemistry Thiem Stuttgart, 1996.**

- المعرفة في عين مدير مدرسة

- تربية جنسية قبل فوات الأوان

- «فلان» يقلد المعلمين



# المعرفة في عين مدير مدرسة

زياد بن حمد السبت . المبرز

عندما دخل مسؤول إدارة الإعلام التربوي الخاص بمجلة المعرفة غرفة الإدارة بالمدرسة، كان الترحيب به عادة منا ارتضعناها مع لبان الطفولة، وما إن عرف بنفسه حتى أصبح ضيفًا ثقيلاً، فمفهوم مجلة المعرفة عندنا لا يتجاوز أن تكون كسائر المجلات السيارة فيها من النفاق والكدر الصحفي والموضوعات المكررة المبتذلة ما يغنينا عن قراءتها كأخواتها. وثقل أكثر مما كان حينما أشار إلى أن نصيب المدرسة من المجلة أربع نسخ حتى إنه كان بقربي أحد الزملاء الذي جلس يتمتم بفيه ممتعضًا، ويومئ برأسه بالرفض استحياء من المندوب، وما يختلج في صدره لم يتجاوز كلامي أنف الذكر!!

وللأسف فالمروجون للمجلة في المدارس ليسوا على مستوى المسؤولية الثقافية أو الفكرية أو الطموح الصحفي التربوي حتى تشرئب إليهم أعناق المعلمين وتصغي لهم آذانهم حين يتحدثون عن المجلة، ناهيك من جهلهم بمجلة المعرفة وما تحوي بين طياتها من بحوث ودراسات ومقالات ومعلومات تضاهي بها أعرق المجلات الثقافية والأكاديمية العالمية. حقيقة ودون مجاملة غثية أو كلام مدجن، فأنا بلا شك أربأ أن أكون ممن يدرج كلامه في معاقل النفاق المنظم.



و توالت الأعداد ونحن في غفلة عنها، لا نتصفح إلا ما تسقط عليه العين قراءة خاطفة كحسو الطائر، وإذا بي شيئًا فشيئًا ودون سابق موعد أو ترقب أجد نفسي تستحثني على المتابعة، كلما سنحت لي فرصة أجلس خلف مكتبي قارئًا منتظمًا للمجلة، بل بلغ بي أن أتابعها مصطحبًا أياها معي للمنزل لأقرأها بروية وتأن شديدين، وأكتشف ما جهلته طوال تلك الفترة.

لقد علمتني درسًا قد لا أنساه، ومفاده ألا أحكم على السلعة دون تجربتها، فاسترجعت الأيام الخوالي وقمت باستدراك الأعداد السابقة عددًا عددًا، وذلك لكي أجدد عهدًا بصديق أخطأت كل الخطأ في حقه فكان لزامًا أن أعتذر إليه، وخلال ذلك كله تبين مدى جهلي وإمعاني في خصومة أعترف فيها بخسارتي، وليت شعري ألا يكون الخسران المبين.

فأين نحن من درة تجول بين أيدينا وفي مكاتبنا ولا نقدر قيمتها لأن هناك الآلاف من المعلمين لا يدركون أهميتها، فهم لا يحيطون بها علمًا بعد أن أينعت واستوت على سوقها، ونضجت وتدلت ثمارها، والناس في أرجاء الوطن العربي الكبير يقطفون منها، ونحن هنا قد اطرحناها جانبًا فلا نحس لها ركزًا!! لمثل هذه فليعمل العاملون ولينشر الناشرون لا ما يعللاني به منذ زمن سخافات المحطات الفضائية والمجلات الساقطة التي لا تسمن ولا تغني من جوع، فهي غثاء كغثاء السيل قد صاحبها عفن أخلاقي استشرى في جسد الأمة.

هذه رؤيا جسدتها في بضع كلمات لرجل أوقعته العجلة في الزلل، فقال أسوأ ما عنده جهلاً، ثم أعانته فطرته فيما بعد بضرب من التمييز ليشهد لهذا الصرح التربوي بالنصر والظفر والحقيقة التي لا تصاحبها مجاملة أو مداهنة أو ممالأة لجاه أو سلطان.

قال رسول الله ﷺ من حديث أبي سعيد الخدري:«ألا لا يمنعن رجلاً هيبة الناس، أن يقول بحق إذا علمه».

# تربية جنسية قبل فوات الأوان

عبدالله باطير - الجزائر

استطاعت الدول الغربية إدخال مادة التربية الجنسية في مناهجها المدرسية، أما الدول العربية والإسلامية فلم تصل بعد إلى ذلك نظرًا لما لهذا الموضوع من حساسية اجتماعية، والحديث عنه يوقع بالحرج، ويثير الغرائز ويحركها، وهذا ما يجعل الشباب والشابات عندما يصلون إلى سن الزواج لا يفقهون شيئًا في الممارسات الجنسية، أضف إلى ذلك أن الصغار من البنين والبنات يلجؤون إلى تعلم أسرار العلاقات الجنسية في الخفاء بعيدًا عن الكبار من آبائهم ومعلميهم، وهو ما يجعلهم عرضة للأمراض الجنسية الكثيرة، وهذا ما يفرض علينا التفكير في إدراج مادة التربية الجنسية في مناهجنا المدرسية.

وتكمن الضرورة الاجتماعية لإدراج هذه المادة (التربية الجنسية) فيما يلي:

* وجود الدافع الجنسي في الإنسان وهو شيء فطرت عليه البشرية. يقول الله تعالى:﴿ **زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين والقناطير المقنطرة من الذهب والفضة والخيل المسومة والأنعام والحرث** ﴾.

* نقص المجلات والكتب التي تدعو إلى تربية جنسية سليمة ومشروعة ومنظمة في مقابل وجود كم هائل من المجلات والكتب الجنسية الخليعة، ووجود إباحية جنسية في بعض المجتمعات، وانتشار المخدرات والخمور، واستغلال وسائل الإعلام من تلفزيون وإنترنت ومجلات وكتب وأفلام فيديو في إثارة غرائز الناس.

* تعلم الأحكام المتعلقة بالجنس أمر مطلوب، لما له من صلة بحياة الإنسان وبقائه واستمراره، وبما له من علاقة بوظائف أعضائه، كما أن ذلك يتعلق بكثير من العبادات.

* تخلي الآباء والأمهات عن تربية أبنائهم، وخصوصًا تعليمهم ما يتعلق بالجنس ومحاولتهم تدارك ذلك بعد فوات الأوان، فما إن تستعد البنت للدخول لبيت الزوجية حتى تنهال عليها النصائح والتوجيهات من كل حدب وصوب، تارة من الأب وتارة من الأم، وربما كان للإخوان والأخوات والصديقات نصيب من ذلك.

* تزكية الوازع الديني بين الشباب والشابات، وأن تستبدل بالممارسات الجنسية المحرمة الممارسات الجنسية المشروعة (الزواج) عن طريق تخفيض المهور وغلق أبواب الفتنة كلها، والترغيب في الزواج.

* مراعاة كل مرحلة وما يناسبها من معلومات جنسية.

* بيان الممارسات الجنسية المحرمة كالزنا واللواط والسحاق، وبأن ذلك يعد معصية لله تبارك وتعالى، والتذكير بالعقوبات المترتبة، قال رسول الله [:«لم تظهر الفاحشة في قوم قط حتى يعلنوها إلا فشا فيهم الطاعون والأوجاع التي لم تكن مضت في أسلافهم الذين مضوا» (أو كما قال رسول الله ﷺ).

* بيان الأمراض التي تنجم عن ممارسة الجنس بطريقة غير مشروعة، وهي أمراض عديدة أشهرها أمراض (السيدا، والزهري، والسيلان، والهربس)، وبيان النتائج السلبية التي تنتج عن هذه الممارسات منها حمل المراهقات والأطفال اللقطاء وكثرة الطلاق والاغتصاب، إضافة إلى الأمراض النفسية والبيولوجية.



# هل تظن نفسك معلمًا...؟

سامية عبدالرحمن - الكويت

أتذكر نفسك حينما تخرجت في الثانوية العامة، تسكن قلبك اللهفة لمستقبل تتمناه لنفس كدّت، وعين سهرت وعقل ما انفك يحلم بهذه اللحظة؟ لحظة استلام أوراق القبول للجامعة أو المعهد. ولم تتردد جارحة هي يدك في التعبير عما سكن عقلك وتملك قلبك منذ سنين مضت، فخطت بثقة اختيارك كلية التربية أو معهد المعلمين، أتظن يومها أنك اخترت أن تكون معلمًا فقط؟ لقد ضربت سبع ثمار يانعة شهية بحجر واحد ثمين، أو بمعنى آخر لقد عبرت نهرًا مصبه يصب في بحور شديدة العمق، ذلك أنك عندما اخترت أن تكون معلمًا، غدوت دون أن تدري طبيبًا ماهرًا، مهندسًا بارعًا، محاميًا فذًا، تاجرًا ذكيًا، داعية ليس له مثيل، قائدًا طيارًا، جنديًا يحرس حدود الأمة.

أليس الدليل على أنك طبيب مداواتك لطلابك بما وهبه الله لك من ابتسامة عذبة ترافقك كأنها إكسير لحياة نابضة تترك فيهم كبير الأثر؟ تخرج من شفتيك كلمات كالبلسم الشافي «مرحبًا بك، كيف الحال، أين أنت لقد افتقدتك، كم أحبك، أسر لرؤيتك» وصفة ممتازة تختصر المسافات إلى تلاميذك إلى قلوبهم وعقولهم التي يملكون قرار فتحها لك أو غلقها دونك.

تدرك أن تلاميذك ليسوا من مشارب واحدة، صحيح أن أعمارهم متقاربة، لكن هناك من هو خالي البال تصب المعلومة في عقله كالشلال، وهناك من يعيش كل يوم بحال تحتاج جراحة الغائرة أو الوليدة إلى استئصال مبكر منك قبل أن تستفحل إلى مرض عضال!! هناك من هو يتيم الأب يريدك أبًا له بكل ما تعنيه هذه الكلمة في أقل من ساعة (زمن حصتك اليومية)!! هناك من افترق أبواه رغم أنفه يبحث داخلك عن معاني الوفاء والاحتواء والعطاء، يبحث عن أجوبة لأسئلة كثيرة تتعارك في عقله ويأمل بصدق أن تكون عندك الإجابة عنها أنت دون غيرك!!

يدك الحانية التي تربت على كتف تلاميذ يحتاجون إليها وتمسح بها رؤوسًا يحق لها أن تفخر بما هو مكتنز فيها. تبعد عنهم بحكمتك سموم الإخفاق والفشل، سمومًا دسها غيرك في أوعية نفوسهم الصافية، فكان منك المضادان الحيويان: «كلنا نخطئ ومن أخطائنا نتعلم، اقترب هيا، أنا هنا من أجلك تقدم».

أنت المعلم المهندس الذي يحب البناء ويمقت الهدم، يبني عقول طلابه ويختار أساسًا متينًا محال أن تهزه رياح الأيام المتقلبة والمجتمعات المتغيرة دون هدف أو معنى لحياتها، أساسًا مرتكزًا على كل ما يحبه الله ويرضاه واقتفاء لسنة المصطفى عليه الصلاة والسلام، ليكون معه طلابه واضحي الوجهة والمسار، ويضيف ما يشاء من العلوم ليجعل البنيان يعلو لبنة لبنة. فأمتنا أمة الإسلام أمة العلو والسمو، فتأمل الآن أين وصل بنيانك؟ وبأي مزيج متجانس وقوي سيعلو؟ أعني ما تعلمته في الجامعة أو المعهد وتدربت عليه+ الخبرة+ ما تضيفه لنفسك من مستجدات طرأت على ما حزته من علم+ ما تخطط له وتدرك حاجة أبناء الأمة إليه، وحدث نفسك ما حقيقة مسعاي؟ هناك قلوب وعقول تنتظرني! هيا شمّر عن ساعدك والله الموفق.

أنت المعلم المحامي كلمة الحق دومًا منطق شفتيك، العدل بين طلابك ميزانك مهما كانت مواقفهم معك، ليس عندك بين طلابك متهم «أنت تزعجني، ألا تفهم؟! أنت!! نعم أنت ألا تسمع؟!» أو ما تختزنه في داخلك «كم سئمت منك!». تعرف كم يحتاجون إلى التفهم الكبير «أنا سعيد أنك معي، ما رأيك أن تعلمني معنى هذه الكلمة فأنا أحتاج إلى مساعدتك أيها الشهم؟» تهمس بأذن كل واحد منهم شيئًا جميلاً يختص به عن غيره، لأنك رجل المهمات الصعبة إذا وقعت عيناك يومًا على ظلم وقع بأحد منهم ترده بما استطعت، إذا وردت

لسمعك كلمات تبخس حقوقهم تشهد لهم بما يمليه عليه ضميرك.

في وقت فسحتهم تراقب براءتهم وجمال عالمهم. رسالتهم الشفافة إليك «نحتاج إليك شاركنا، هيا صدقنا ستزداد هيبتك وستجمع معنا أدلتك وستحكم المحكمة العقلية لصالحنا وتنطق المحكمة القلبية بالحكم العلني عندما تتحد نبضات قلوبنا»!!

أنت المعلم والتاجر، تحب الربح وتعرف أنك ملكت منابعه. طلابك كنزك الدائم في الدنيا والآخرة بإذن الله تعالى، لذا تعرف كيف تكسب طلابك وكيف تغرس فيهم الخير؟ ليكبر معهم وتنل من الرحمن أجرك «إن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً» تبعد عنهم الشر وتصحح قدر ما تستطيع مسالكهم، بالرفق واللين. فنعم التجارة المربحة.

علمهم الدعاء لمن يحبون فيكن لك منه نصيب وافر، صافحهم واهدهم تحية الإسلام، عطّر أجواءهم بأصدق ابتسامة واحتسب الأجر وانظر كم من الحسنات سترنح.

أنت المعلم والداعية فكل ما تقوله وتفعله وأنت تعلم يصب في مصب من يعلم الناس الخير!

تلاميذك مرآة حقيقية لنجاح دعوتك للخير أو قصورك في ذلك، والمعلم والداعية الناجح هو من يملك مفاتيح لكل عقول وقلوب تلاميذه أيًا كانت مراحلهم العمرية (الحوار، اللعب، القصة، المحاكاة) أقصد أن تجعل نفسك في مكان طلبتك وتحاكيهم وتطلب مساعدتهم والتفكير معك في مسألة تهمهم، وتذكر قوله سبحانه: ﴿ **ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة** ﴾ وقول علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: «روّحوا القلوب ساعة بعد ساعة فإن القلوب إذا كلت عميت».

أنت المعلم والطيار تسافر وتحلق بعيدًا بتلاميذك إلى عوامل مادتك الرحبة تصطحبهم إلى أماكن غير متوقعة في أزمة وأمكنة مختلفة وهو جالس على كرسيه، مستفز عقله موجهة إليك حواسه منقادة جوارحه لأحداث مفاجئة أعددتها بنفسك «ماذا لو كنت نائمًا ووجدت نفسك فجأة في غابة؟ يمارس طالبك الاكتشاف في كل ما تريد أنت أن تعلمه إياه، ويحلق في سماء الابتكار والاختيار».

تقرأ قصصًا ليتخيلوا أنهم هم أبطالها، وتسألهم عن تفاعلهم مع ما يطرأ من أحداث في القصة التي بدأتها معهم. ستدهشك استجاباتك التي تمتلئ بها عقولهم.

تستغل فيها خيالهم الواسع الذي يفتح أمامك أبواب مدن الإبداع عندهم، تتجول فيها بأريحية تامة تقطنها الأفكار المتجددة الواسعة الرائعة تتطلب منك تحليقًا يليق بهم ويجعلهم قادرين على التحليق، وإن صادفوا يومًا أي عائق أدركوا كيف هو المخرج وحدهم، لأنهم عرفوا كيف تعصف وقت حدوث المشكلات عقولهم لتصل إلى بر الأمان أينما كان الزمان والمكان، وستكون أيها المعلم المحلق عاليًا بعلمه أروع إنسان عرفوه في حياتهم.

أنت المعلم والجندي يحرس بوابة عقول شباب الأمة القادمة، ويبعد عنها ما علق بها من أفكار ضحلة تافهة هشة وممارسات خطرة.

يعرف طلابه أي أمة نحن ﴿ **كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر** ﴾.



# ضريبة السيئة

مسرحية: أم فارس - الرياض

**المشهد الأول**

المنظر: قصر الملك وقد زُين بفرش جميل وفي وسطه أريكة مخملية حمراء يجلس الملك عليها لاستقبال ضيوفه، وفي يمينها توجد مقاعد كثيرة وتبدو فخامتها واضحة من البراويز والمخدات التي عليها، حيث يجلس الضيوف، ومنهم يجلس يسار بن الأجدع، حيث يدخل همام بن الحارث ويسلم.

همام (وهو يقوم بحذاء الملك): أحسن إلى المحسن بإحسانه، والمسيء ستكفيه مساوئه.

الملك: إن حديثك هذا ليعجبني.

وبعد انتهاء المجلس ومغادرة الضيوف لم يبق سوى يسار.

الملك: ما مكوثك يا يسار، ألك حاجة؟!

يسار: لا حاجة لي أيها الملك، وأبقاك الله ذخرًا لنا، ولكنني..

الملك: تكلم يا رجل.

يسار: إنه يحزنني أن يكون في مجلسك ذو وجهين.

الملك: ومن تقصد؟ فسر كلامك.

يسار: إن من يقوم بحذائكم ويقول ما يقول يزعم أنك أبخر.

الملك: وكيف يصح ذلك عندي؟

يسار: تدعو به إليك، فإذا دنا منك وضع يده على أنفه لئلا يشم ريح البخر.

الملك: انصرف حتى أنظر.

**المشهد الثاني**

المنظر: بيت يسار المتواضع وقد حلّته بعض هدايا الملك الثمينة.

يسار: حياك الله يا همام، حلت علينا البركة بقبولك زيارتي ومشاركتك لي غدائي.

همام: البركة فيكم يا أهل الدار، فلا تبالغ أيها الرجل الطيب.

يسار: وهل أعجب الطعام؟ قل الصدق ولا تجامل.

همام: بكل تأكيد فهو من أطيب الأطعمة التي تناولتها في حياتي، ولكن ألا تلاحظ أن الثوم طغى عليه.

يسار: صدقت لهذا لن أحضر اليوم لمجلس الملك.

همام: ولكني سأحضر وأحاول أن أكون بعيدًا عنه حتى لا يشم رائحة الثوم.

يسار: وإن طلب منك أن تدنو منه، فماذا تفعل؟!

همام: لن يطلب ذلك، وإن فعل سأضع يدي على فمي.

يسار (وقد صغرت عيناه وارتسمت على شفتيه ابتسامة مكر): أحسنت فعلاً أيها الذكي.

**المشهد الثالث**

في قصر الملك: يجلس الملك كالعادة وحوله ضيوفه، ويدخل همام ويسلم ويقوم كعادته بحذاء الملك.

همام: أحسن إلى المحسن بإحسانه، والمسيء تكفيه مساوئه.

الملك: أدن مني.

فدنا منه ووضع يده على فيه مخافة أن يشم الملك منه ريح الثوم.

الملك في نفسه: ما أرى يسارًا إلا وقد صدق. أيها الحاجب أعطني كتابًا وقلمًا.

وكان الملك لا يكتب خطًا بيده إلا جائزة أو صلة، فكتب كتابًا بخطه إلى عامل من عماله فيه: إذا أتاك حامل كتابي هذا، فاذبحه واسلخه واحش جلده تبنًا،

وابعث به إليّ.

الملك: خذ هذا الكتاب إلى عامل من عمالي ليصرف لك ما فيه.

همام (مستبشرًا): سمعًا وطاعة أيها الملك، فانسحب وهو يدعو للملك.

**المشهد الرابع**

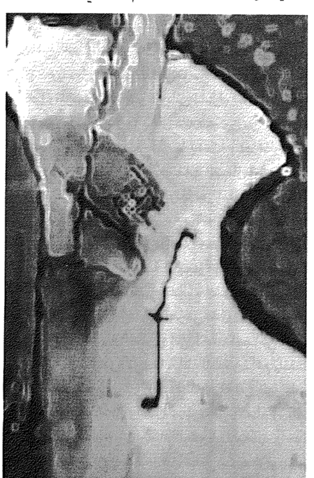
في الطريق، حيث كان يمشي همام مسرعًا مستبشرًا بكتاب الملك، فلما لمحه يسار ناداه: همام .. همام..

همام: مرحبًا بك، لقد كانت زيارتي لك مباركة أيها الرجل المبارك.

يسار بتعجب: كيف؟!

همام: لقد خط الملك لي بكتاب ربما تكون صلة، وهأنا ذاهب إلى عامل الملك ليصرفها لي.

يسار مستعطفًا: أنت تعلم أن لدي عيالاً كثيرًا، فهبه لي أرجوك.



همام (وقد تذكر وليمته البارحة فأراد أن يكافئه عليها): حسنًا هو لك، فأخذه وسار مسرعًا إلى عامل الملك.

**المشهد الخامس**

في بهو كبير يجلس عامل الملك ويصرف ما يحفظه الملك من جوائز وصلات، حيث يدخل عليه يسار ويعطيه الكتاب.

نظر العامل إلى يسار بتفحص وقال: وهل تعلم يا هذا ما في كتابك؟

يسار: خيرًا من يد الملك البيضاء.

العامل: في كتابك أن أذبحك وأسلخك.

قاطعه يسار وفرائصه ترتجف وهو يقول: إن الكتاب ليس لي، الله الله في أمري حتى أرجع إلى الملك.

العامل: ليس لكتاب الملك مراجعة.

فذبحه وسلخه وحشا جلده تبنًا، وبعث به إلى الملك.

**المشهد السادس**

في قصر الملك، حيث يدخل همام كعادته، فسلم وقام بحذاء الملك.

همام: أحسن إلى المحسن بإحسانه، والمسيء تكفيه مساوئه.

الملك بتعجب: ما فعل الكتاب؟!

همام: لقيني يسار، فاستوهبني إياه، فوهبته له.

الملك: إنه ذكر لي أنك تزعم أني أبخر.

همام: ما فعلت!!

الملك: فلم وضعت يدك على فيك؟

همام: كان يسار قد أطعمني طعامًا فيه ثوم، فكرهت أن تشمه.

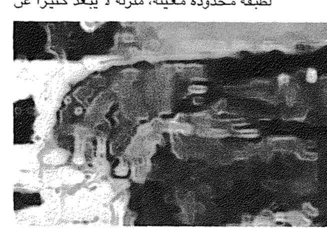
الملك (مبتسمًا ومتعجبًا من قدرة العليم الحكيم): صدقت، أرجع إلى مكانك فقد كفاك المسيء مساوئه.

# الزحام

حسين سعيد طه . الأردن

حين صعدت طوابق المجمع التجاري الجديد سلم التباين ما بينها وما حولها من بيوت ومحلات تجارية فضلت الالتصاق بالأرض، في تلك اللحظة أيقن (أبو العارف) أن تجارته سترحل إلى مناطق الخسران، فدكانه الصغير وكميات بضاعته المتنوعة القليلة لن تنافس ذلك الطوفان الهائل من الألبسة الحديثة والأحذية والحقائب النسائية والهواتف المحمولة والمواد التموينية، وسيرتقي زبائنه القدامى المصاعد الآلية للمجمع التجاري الجديد، وهم في حالة من الفضول وأحوال سبر أغوار كل ما يمت إلى هذا الآلف من سعة في المساحة وباعة من الجنسين أتقنوا تجارة الكلام.

(أبو العارف) ليس غريبًا عن حصى هذا الشارع ومارته ممن اعتادوا ابتياع صحفهم من دكانه وعلب تبغهم وهدايا حبيباتهم، وكذلك مبادلته تحية الصباح، والحديث عما آلت إليه الأحوال الاقتصادية من ترد، وما عصف بالبلاد من رياح التغيير والغلاء. كان يبتسم ويقول لزبائنه: لا أعتقد بأن الأوضاع الاقتصادية سيئة إلى هذه الدرجة، انظروا حولكم، إلى بناية المجمع التجاري الهائلة والتي بدؤوا في حفر أساساتها. وليس خير دليل على أن الأوضاع الاقتصادية سيئة بالنسبة لطبقة محدودة معينة، منزله لا يبعد كثيرًا عن بقالته الصغيرة، بل يحتاج فقط للسير مسافة بسيطة لينحدر قليلاً ثم يستدير يمينًا بعد محطة المحروقات ليواجه باب منزله البني. ودائمًا يهمس فيما مفتاحه يدور داخل قفل الباب: لا بد أن أقوم بدهان الباب. لونه أصبح شاحبًا وباهتًا.



يدلف إلى حيث حجرتان ومطبخ، وإلى اليسار هناك الحمام الذي قد يستعمله ويدلق ماءه فوق وجهه، وخصوصًا في الصيف ثم يتوجه إلى حجرة النوم فالسرير ليلقي فوقه جثته القصيرة والنحيلة ومتاعبه أيضًا، يحلم بأن الجهات المعنية قد أصدرت أوامرها للمقاول المسؤول عن تنفيذ مشروع بناية المجمع التجاري الجديد بالتوقف عن جلب حفاراته الضخمة ومركبات نقل الأتربة والحجارة، يوقظه المنبه ليسعى إلى الحمام ويؤدي طقوس الاغتسال ويرتدي ثيابه. يغلق خلفه باب منزله ببطء، يسير إلى حيث بقالته. يتوقف عند بوابتها لدقائق يتأمل سير عملية بناء المجمع التجاري الجديد الذي سيكون طعنة قاتلة في صدر تجارته، ويتخيل بأنه قد غدا بائعًا في أحد أقسامه يبيع الشاي والمرطبات، ويدعو الزبائن لشراء بطاقات حفلة لطربة صاعدة. يفزعه ما يخال بأنه سيكون من أمر هذا المجمع التجاري الجديد، ولربما يسأله أحد المارة عن الوقت سيجيب: إنه زمن المجمعات التجارية العملاقة التي ستأكل وتنهش لحم ما حولها من إسمنت وبشر!!

واليوم لم يتوقف أمام بوابة دكانه الصغير كعادته كل صباح، بل واصل سيره البطيء دون أن يلتفت إلى الوراء ليبصر تلك اللوحة الكبيرة التي تدعو هؤلاء البشر للتمتع ببرنامج افتتاح المجمع التجاري، لم يلتفت حيث ميسون (التي رفضت عرض خطبته لها) تعبر الشارع إلى الجهة الأخرى إلى مكتب المحامي الذي تعمل فيه كسكرتيرة في بناية آيلة للسقوط. لم يلتفت حيث المشهد اليومي الذي يحفظ تفاصيله عن ظهر قلب ومنذ ثلاثين عامًا، بل واصل سيره إلى الأمام ووسط المدينة ليدلف نحو حيز الزحام البشري، وليغدوا واحدًا من هؤلاء الكثيرين الباحثين عن معنى جديد لوجودهم فوق ظهر هذه البسيطة!

# «فلان» يقلد المعلمين

مصطفى ياسين . الأردن

المعلم صاحب سلطة في المدرسة، تفوق سلطة الأب، وقد كان المعلم يضرب ويؤلم، وعلى بعض هذا كانت له رهبة، وكان منه خوف يؤلم النفس، وقد يورثها بعض المرض، وينحرف التعليم عن أهدافه النبيلة. وهو دائمًا، في بؤرة اهتمام الطالب، سواء أكان المعلم في موقف تعليمي، أو سلوكي، أو موعظة، في الشكل أو في الموضوع، يراه الطالب مثلاً أعلى يحتذى!

فإذا وجد الطالب في سلوك المعلم أو حديثه أو لباسه، تناقضًا بين ما يراه وما يجب أن يكون، ثارت الشكوك في نفسه، واضطربت صورة المعلم في ذهنه، وانهالت الأسئلة تضطرم في أعماقه، وقد تغريه بالمشاكسة أو المشاكلة.

فبعض المعلمين: يردد دائمًا كلمات معينة، تحمل نعوتًا أو سبابًا أو إهانة للطالب، وأحيانًا للطلاب بصيغة الجمع، وقد يحتملها الطالب حياء، أو خوفًا من عقوبة صارمة تطاله. فإذا خلا له «الجو» في الصف أو ساحة المدرسة أو في خارجها، فإنه يجأر بها أمام زملائه. فيقلد معلمه بطريقة تثير الضحك والشماتة، هكذا تأخذ طريقها إلى عدد أكبر من التلاميذ، فتصبح حديث المدرسة كلها!

ومن عرف بشيء اشتهر به وروي عنه، جاء طالب إلى صاحبنا يخبره بأن «فلانًا» يقلد المعلمين، ويثير ضحك التلاميذ عليهم.

استدعى المعلم ذلك الطالب، وأصر عليه أن يسمعه ويريه ما يراه في المعلمين، بدءًا بالمدير وانتهاء بصاحبنا، وأعطاه أمانًا من العقوبة، تمنّع الطالب، لكنه أخيرًا بدأ يعمل!

أضحكه من أعماقه، ذلك التلميذ الذي قلد الأصوات والمشية وتعابير الوجه وحركات الجسم، كأنه آلة تصوير تسجل الصورة والصوت على ما فيها، قبل أن تكون كاميرات الفيديو هذه الصغيرة التي تحمل في اليد.

ويلجأ بعض التلاميذ للكتابة على الجدران أو الأبواب، ويكتبون كلامًا سيئًا أو نقدًا لاذعًا يعبر عما في أنفسهم.

وفي استقصاء لما كان يكتب، وجد صاحبنا في بحث منظم، أن التلاميذ يستهدفون المعلمين الذين يضربون بشدة أو يحقرون أو يسيئون معاملة طلابهم. وهناك بعض المعلمين لا يأتي التلاميذ على نقدهم أو الإساءة إليهم، كأن في أعماقهم، تقديرًا خفيًا للمعلم الذي يشعرون بأثره الأخلاقي والتعليمي على حياتهم.

ومن هنا، كان على المعلم أن يكون أبًا، وصبورًا، وشفيقًا، وعف اللسان، ويزن ألفاظه، ولا يشتط في العقوبة، ولا يزيد في تأنيب، ولا يستخدم السب المقزع حتى يغرس احترامه وتقديره في نفوس تلاميذه، فلا يستدعي نوازعهم استعداء، لكي تقول في غيابه، ما لا يحمد سماعه في حضوره.

إن في نفوسنا مما لقيناه من معلمينا، سواء في الأخلاق، أو السلوك، أو التوجيه، أو القيام بالواجب في غرفة الصف، وما كان عليه المعلم من علم وقدرة على إيصال المعلومات، مما لا ينسى بعد عقود من ابتعاده عنا، وما زلنا نستعيده عندما نلقى من جمعتنا وإياهم مقاعد الدرس، كأنها ندبة أو قرحة، أو حدث سعيد محفور بالذاكرة، لم تستطع السنون محوه أو طمسه.

وفي ذاكرة كل متعلم معلم رحيم وحليم، احتمل كثيرًا من شقاوة طلابه، وعلمهم شيئًا كثيرًا، ما زالوا يذكرونه به لما فيه من حسن الانتقاء والسبق، والنفع الذي وجدوه فيما بعد، وما زالوا يذكرونه، وقد يكون التراب قد واراه ولقي وجه ربه الكريم. ■

# تحليق.. بلا أجنحة!!

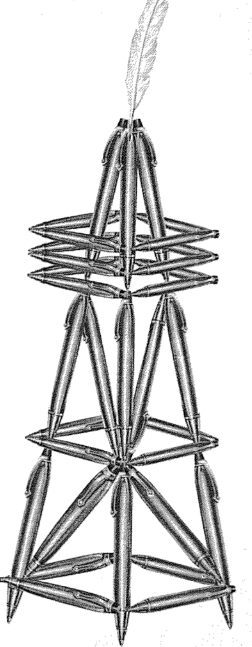
شعر: عبدالناصر أحمد الجوهري - مصر

سلام الله يا أمي
أنا طير المتاهات
تعانقني
ضفاف تخومنا الثكلى
تطاردني صباباتي
ولي دومًا بجرح الليل أسئلةٌ
إذا ما الحلم فاجأني
وأشعل هدء ناياتي
أما يكفي
أهازيج الرؤى تغلي؟!
وأنّ الصّحو موتور
تسابقه عذاباتي؟!
فتنسلُ الرُبا حولي
تخُثر في دمي وجعًا
يفجّر صمت غاباتي
ولا أدري لم الأسحارُ لا تنسى الحكايات؟!
وأجترّ الرنين المرّ في سفري
وسربي الآن يهجرني
ويعكف عن مناداتي
أحاول كتم ولولتي
وأهرب من جراحاتي



ألملم ريش أجنحتي،
أغاريدي
وأبحث عن يماماتي
يدور الكون من حولي
وتنفضُ الرفاق على نحيب...
مدّ للأشلاء أنّاتي
إلام الحزنُ يا أمي
يباغتني،
يباغت فيَّ أوقاتي؟!
وكيف على الذّرا غيمٌ
يصادر وقع ترنيمي،
يساوم في مفازاتي؟!
أما يكفي
هنا مجدي على الأطلال يرثيني
يودّع كل جنّاتي
فقد كان السنا يومًا
لصحن الدار مشتاقًا
يحلق في المداراتِ
فقد صار العرا عُشي
وصيادي تربص عند إفلاتي
فيرميني بلا قلب، بلا روح
ليلتاع الصّبا مني وأسلبُ من مسافاتي
ويرميني على الأغصان في غلّ
وسهم الغدر طوّقني
وطوّق فيّ زخّاتي
لماذا العيش في عيني غدا بخسًا،
وصار العتقُ منفيًا
يقاسمني فلوّاتي؟!
أينساق الأسى دومًا؟!
يطاردني؟!
فمن منكم دنا يومًا لآهاتي؟
متى الإشراق يا أمي؟
متى الإشراق يرويني،
ويهديني لغاياتي؟

# الأسبوعية



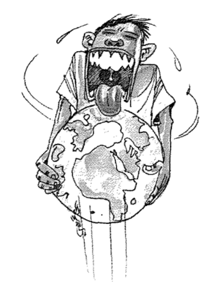
## نحن ننقب عن الكلمة

فريق محترف من رجالات الرأي والفكر
ينقب لكم عن الكلمة ، ويكررها لتصبح صالحةللإنتفاع ،
وذلك من خلال مجلة أسبوعية تطل عليكم خلال الأيام القادمة .

يمكنكم زيارة موقع المجلة الآن www.seven.com.sa



## مذكرات طفل «اقتحم الجوزاء» و«شق عصا الطاعة»



## الكُوية الأيضية!




## الطفولة المبكرة .. خصائصها واحتياجاتها

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته.
حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!
الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .
«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.
ف: فرصة تمنحك إياها – المعرفة – لتسجيل اعترافاتك.
ش: شهادة.
ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم انك لم تفشل في حياتك!
وضيف هذا العدد هو الملحق الثقافي السعودي في لندن الأستاذ الكاتب :عبدالله الناصر.



## عبدالله الناصر :

# فشلت في أن أغير لوني ولغتي وثقافتي و..هويتي!

إن ما نسميه فشلاً هو مسألة نسبية فلا يوجد نجاح كامل ولا فشل كامل، فما نظنه فشلاً في حقل ما قد يكون سببًا للنجاح في حقل آخر.

الفشل هو فقدان العزيمة والتصميم، والنجاح هو الإصرار والمثابرة. وإذا كانت حركة الكون قائمة على التناسب، فكذلك الحركة في الحياة ومطالب العيش وكلٌ ميسر لما خلق له، ومن ثم فإنك حينما لا تحقق أمرًا من الأمور فقد لا يكون هذا عائدًا إلى جهدك وإنما هو عائد إلى ظروف أخرى فوق طاقتك، وفوق قدراتك، وفوق ما يسر لك. وعندما تنجح أيضًا في أمر من الأمور فليس شرطًا أن يكون ذلك قائمًا على جهدك الذاتي، فربما أن أمورًا وعوامل ساعدتك على هذا النجاح. إذًا، فالفشل بمعناه التجريدي الكامل غير موجود، وكذلك النجاح بمعناه التجريدي الكامل غير موجود، غير أن هناك عنصرًا مهمًا وهو الإصرار على تحقيق الهدف، وعدم التراخي والكسل والنكوص، فهذا كما أسلفت هو العنصر المهم أو الفاعل الأساسي في مسألة التفوق وتحقيق المقاصد.

أما أنا فقد مررت بتجارب كثيرة ومتنوعة، حققت فيها بعض التوفيق، كما منيت بالإخفاق في مرات كثيرة، غير أنني لم أشعر أنني نجحت النجاح الذي أطمح إليه، ولم أخفق الإخفاق اليائس الذي يشل الحركة عن الفعل والمحاولة.



- تمنيت لو كنت مهندسًا كهربائيًا .
- أحب تفكيك اللعب لأصنع بها شيئًا مختلفًا .
- انهزمت أمام الشعر .
- فشلت في إقناع بعض المسؤولين أن البعثة العلمية لا يمكن أن تضبط بعقارب الساعة .
- فشلت في فهم بعض الألوان الأدبية الحديثة .


عبدالله الناصر

## من أمريكا إلى الجزائر ثم لندن . . ومع ذلك لم أكمل دراساتي العليا .

## لم أكمل دراستي لأنني كنت أبحث عن الشهادة فقط!

## أتمنى أن يكون أحد أبنائي طبيبًا . . ولكني فشلت حتى الآن .

* لقد كنت مثلاً أتمنى في صغري أن أكون مهندسًا كهربائيًا لأنني كنت أرى ابن جيراننا الكبير يجمع الآلات الكهربائية ويوصلها ببعض الأسلاك فيجعل منها أشياء تتحرك وأشياء تضيء، وكنت مبهورًا بعمله ذلك إلى درجة أنني عندما أجد بعض اللُعب أقوم بتفكيك أجزائها ومحاولة صنع شيء مختلف.

* حاولت أن أكون رسامًا، فقد كانت تذهلني لوحات أستاذنا في المدرسة، أمجد سعيد، كنت أقف أمامها مبهورًا، حيث كان ينقل لنا مناظر نخيل وجبال وادي حنيفة وكأننا نقف أمامها فعلاً، وتعبت من استعمال الألوان والفرشاة، واللوحات والورق الكثير، وتعبت من المحاولات. بعدها أدركت أنني لن أكون رسامًا جيدًا، ومنذ ذلك الحين قطعت علاقتي باللون والريشة «الفرشاة».

* انهزمت أمام الشعر، هذا الكائن الخرافي الأسطوري الذي ظللت ولا أزال أقف أمامه مبهورًا، ومشدوهًا، مأخوذًا، مأسورًا به منذ نعومة أظفاري، وأن أحفظه وأردده وأحمله في ذاكرتي وجيوبي وأمتعتي. حاولت أن أبني له هيكلاً في داخلي، حاولت أن أتصالح معه وأتعاطاه، حاولت أن يكون بيني وبينه نسب أو قرابة إلا أنه تأبى وامتنع.

أنا والشعر كمن يحاول اصطياد غزالة مذعورة نافرة بقوس رثة قديمة، كلما اقتربت منه ازداد بعدًا ونفورًا.

كل محاولاتي الشعرية كانت محاولات ضعيفة، ولا ترتقي لأن تكون ذات روح ورائحة وطعم وتميز. وفي كل مرة اكتشفت أنني أردد ألوانًا باهتة من مخزوني الشعري المحفوظ، ما ضاعف قناعتي بأنني لم أخلق شاعرًا رغمًا عن تشجيع معالي الدكتور غازي القصيبي، الذي أضفى عليّ ذات مرة صفة الشاعر. غير أنه يمكن أن أقول لك بكل ثقة إنني شاعر فاشل.

الغريب أن ما لم أستطع أن أكونه (شاعرًا) تحقق في ابني عبدالعزيز فهو شاعر بطبعه!!

* رحلت حتى مللت من الرحيل، «وتْعبت من السفر الطويل حقائبي». أدمنت الغربة، وبوابات المطارات، ومداخل الفنادق، والشوارع الصاخبة، والضباب، والعتمة، والصقيع، وركبت البحر، وانتظرت في المرافئ، ومحطات القطارات، وانتقلت في باطن الأرض، ورغمًا من ذلك فشلت فشلاً ناجحًا في أن أغير لوني أو لغتي أو ثقافتي أو هويتي. فشلت كل محاولات مدائن الدنيا المغرية في أن تنتزع البدوي من داخلي، أن تنزع النخلة والرمل، ورائحة المطر في مزارع القرى، أن تنتزع رائحة الخزامى، والنفل، وأصوات القطا وأغاني الرعاة، أن تنتزع الدرعية والمزرعة وبركة الماء، وبيتنا القديم، ورائحة العود والهيل وصوت النجر، وأصوات العصافير في هامات الأثل والسدر وشجر التين.

* فشلت في أن أقنع بعض المسؤولين في بعض الدوائر الحكومية والجامعات بأن البعثة العلمية لا يمكن أن تضبط بعقارب الساعة، فالمبتعث إنسان قد يتعرض إلى ظروف خارجة عن إرادته، أو عن اختياره ـ علمية كانت أو اجتماعية ـ ومن ثم فإنها فوق قدراته واحتماله، وإيقاف الصرف عليه يضعه وعائلته في جو نفسي بائس وضاغط، ومن المستحيل عليه أن يتم مسيرته العلمية وقد قطعت عنه أسباب العيش ـ وبالذات الطالب الجاد والمتميز ـ لأن هؤلاء إن لم يوضعوا في مناخ أكاديمي بحت بعيد عن المنغصات، فلا شك أنهم سوف يتعثرون

وسوف يؤثر ذلك في تحصيلهم العلمي وعطائهم العملي مستقبلاً.

* فشلت في أن أستوعب أو أقف على مشارف القول أو التعبير أو المعنى المراد في بعض القصائد والقصص،أو ما يسمى قصائد وقصصًا. ولأكن صريحًا وواضحًا وأقول إنني أمتلك من الشجاعة والجرأة أن أقول: إنني لا أفهمها ولا أظن أن واعيًا ومستنبطًا للمعاني والمشاعر سوف يفهمها، وأن هذه القصائد ما هي إلا تهويمات وتعقيدات معنوية تنم عن عجز وضعف في الموهبة والقدرة والتمكن من التصوير والتعبير بلغة حية نابضة سليمة. إنه من السفاهة، بل ومن التفاهة أن أرى بعض النقاد يقفون مهللين مكبرين لمثل هذا العطاء الفاسد والمضر بالذائقة واللغة، بل وبالتفكير. إننا نهين ذوق القارئ ونضر بالناشئة حينما نمجد من لا يستحق التمجيد، ونمدح ونثني ونطري ما لا نفهم أو ما هو في أساس بنائه غير مفهوم، حتى من كاتبه نفسه!! وأعتقد أن هذا اللون المنسوب إلى الإبداع سوف يموت عاجلاً إن لم يكن فعلاً دخل حالة الاحتضار والموت.

* فشلت في أن أفهم بعض الأقلام التي تنال من هذه الأمة صباح مساء بحجة أن ذلك من أجل مستقبلها وأنها بهذا التجريح والطعن من الظهر والصدر تبحث عن حياة الأمة وإسعادها، واقتنعت تمامًا أن تصديق مثل هذه الأوهام والتخاريف يحتاج إلى إعادة تركيب العقل والبصيرة والبصر كي أرى الأشياء المقلوبة مستقيمة والمستقيمة مقلوبة، غير أنني لن أفشل في أن أكتب وأنادي بأن كتابة وأعمال هؤلاء تسير بالمقلوب تسير ضد مصلحة الوطن والأمة، سوف أكتب حتى آخر قطرة حبر.

أطاعن خيلاً من فوارسها الدهر
وحيدًا وما قولي كذا ومعي الصبر

* سافرت إلى أمريكا وهدفي هو في الأول الدراسة العليا وليس العمل، وسجلت في جامعة رايس في هيوستن، ولكنني نقلت إلى الجزائر، وسجلت في جامعة الجزائر تحت إشراف الشاعر السوداني المعروف جيلي عبدالرحمن، ثم نقلت إلى لندن، ومات مشرفي، جيلي عبدالرحمن، رحمه الله، وانغمست في العمل فترة طويلة، ثم سجلت في إحدى جامعات لندن وكانت الرسالة حول المعوقات الثقافية «الشعر العامي نموذجًا» غير أنني دخلت في جدل مع المشرف، حيث كان المشرف يرى أن الشعر العامي هو نوع من أنواع التطور اللغوي، ثم توقفت، وبعد فترة سجلت مع مشرف آخر. وذات يوم، وكنت عائدًا من الجامعة ليلاً، كانت السماء تمطر والريح تعصف بكل شيء وحينما ركبت قطار الأنفاق سألت نفسي وأقسمت أن أكون صادقًا معها وكان السؤال: هل أنا أدرس للعلم والمعرفة أم للمركز والوجاهة؟ وتلجلج السؤال في داخلي، وتعثرت الإجابة، غير أني بعد أخذ وعطاء مع النفس اقتنعت أن مواصلتي للدراسة كانت للشهادة؛ لأنني كنت قادرًا على أن أقول وأكتب كل ما أريده بلا شهادة، ومن يومها قررت الانسحاب والعزوف عن المواصلة. وقد يكون هذا نوعًا من أنواع الفشل والانهزام لكنه قد يكون نوعًا من أنواع الشجاعة أيضًا.

* خططت كثيرًا وعملت كثيرًا على أن أقنع واحدًا من أولادي بدراسة الطب، ولا أزال أتمنى ذلك، ولكن يبدو أنني لن أفلح فميولهم مختلفة، ورؤيتهم للحياة والأشياء مختلفة تمامًا عن رؤيتي.

بالطبع لم أمارس أي ضغط أو تعسف في اختياراتهم وميولهم، غير أنني فشلت في تحقيق تلك الرغبة، وأرجو أن يكون فشلاً مؤقتًا هذا إذا اعتبرنا ذلك فشلاً!!

* يبدو أنني فشلت في أن أحقق رغبة مجلة المعرفة العزيزة في أن أتحدث عن الفشل المجرد كما هو مطلوب، وقد يرى البعض أن ما ذكرته كان فشلاً أو أن فيه شيئًا من الفشل، وأنا لا أنكر ذلك ولا أثبته، لأنني أؤمن كما أسلفت في مقدمة هذا الحديث بأنني لا أصدق أن هناك فشلاً كاملاً، ولا نجاحًا كاملاً، فنتائج الصراع مع الحياة لا يمكن أن تحسب حسبة رياضية بحتة فبئر الحياة ليست جافة، وعلى كل واحد منا أن يلقي دلوه في الدلاء، كما يقول الشاعر: فمرة تأتي بماء.. ومرة بطين.. وقد تأتي فارغة، ولكنها على الإطلاق لن تعدم الماء أو شيئًا من الماء. ■

**الحياة صور وشخصيات و.. أحداث..**
**الحياة قصص صغيرة تصب في روايات طويلة..**
**نحن نرى.. نسمع.. نتكلم و.. نسجل..**
**حروف مبعثرة تكوّن فيما بينها مفردات واقع يصافحنا كل يوم.. ونحياه.**



# ملخص درس!

فاطمة السهيمي - القنفذة

عشر سنوات قضتها تلك المعلمة في حقل التدريس، وهي إلى ذلك زوجة وأم، أدوار مزدوجة أدتها، لكنها في قرارة نفسها تشعر أنها لم تنجح في أي منها، ولم تؤد أيًا منها كما ينبغي.

ويدل على صحة شعورها، ما تعانيه يوميًا من خلافات مستمرة مع زوجها، إضافة إلى انخفاض مستوى ولديها - اللذين التحقا بالمدرسة - دراسيًا، وإحساسها أنهما يتربيان تلقائيًا عبر الشارع والمدرسة، وليس لها ولا لوالدهما أثر كبير في توجهاتهما، ثم أنها لم تشعر يومًا بالراحة في المدرسة، ولم يغلبها - ذات يوم - شعور بأنها أدت عملاً مثمرًا أو أنجزت ما يريح ضميرها، فهي تأتي إلى المدرسة صباحًا، بعد أن تكون قد استفتحت صباحها بجدال حاد مع زوجها، أو بمشكلة مرهقة فجرها طفلاها في أثناء استعدادهما للذهاب إلى المدرسة مرغمين بالطبع، أو طفلتاها في أثناء استعدادهما للذهاب إلى جدتهما حتى يحين موعد العودة من المدرسة بعد الظهر.

تأتي صباحًا إلى المدرسة، لكن بجسد منهك كأنما كان يقضي الليل في عمل شاق، وفكر مجهد جرّاء المشكلات الكثيرة التي تولد مع الصباح، عندما تنتهي تلك الوقفة المملة في طابور الصباح للاستماع - كما يقول أحد قراء المعرفة - لحكمة «من جد وجد» ولـ «هل تعلم أن الحوت الأرزق أكبر المخلوقات... إلخ».

تتوجه لحصتها حيث يتوجب عليها إعطاء التلميذات درس جغرافيا عن «مصر» في خمس وأربعين دقيقة، فلا تكاد تفرد الخريطة لتحدد مع التلميذات حدودها حتى ينصرم ثلث الحصة، فتظل تركض لتلحق بمدائن مصر وتاريخها وحضارتها وأنهارها في أقل من ثلث ساعة، ثم تنتهي الحصة في الصف السادس، فتتوجه نحو الصف الخامس لتشرح درسًا عن عمر بن الخطاب، فلا تكاد تذكّر التلميذات بهذا الاسم ومتى مر عليهن، وماذا لديهن عنه حتى تنصرم عشر دقائق، فتعيش في سباق محموم مع الدقائق المتبقية لتعلن ميلاد عمر ونسبه وقصة إسلامه وفضله وصفاته وأعماله وفتوحاته واستشهاده، ثم يقرع الجرس قبل أن تنقل التلميذات التلخيص الذي سيأتي الاختبار منه! تطلب منهن نقله بسرعة على حساب الحصة التالية، ثم تتوجه نحو الصف الرابع لتشرح لهن غزوة بدر الكبرى! فتجد السبورة الصغيرة مزدحمة بالأرقام التي تقدر بالمئات،

والتلميذات في حالة نقل آلي،
لا يبدو من طريقة نقلهن أنهن يفهمن ما سر هذه الأرقام المزدحمة، لكن ربما سيأتي الاختبار منها!

تشعر في قرارة نفسها بالحنق على تلك المعلمة التي نقشت السبورة بكل هذا الكم الذي سيسرق الكثير من وقت الحصة، لكنها نظرت من نافذة الفصل وألقت نظرة إلى الصف الخامس المقابل لها، فرأت الامتعاض على وجه معلمة اللغة العربية، وهي تسند ظهرها إلى الجدار منتظرة أن تفرغ التلميذات من نسخ «ملخص» درس عمر بن الخطاب.

وحين حان موعد الاختبارات، بعد عام كامل، من اللهث المتواصل خلف الحصص المحصورة في قماقم الوقت، والمشكلات المزروعة في أرجاء المنزل الذي يغلي على مرجل طوال فترات الدوام. شعرت تلك المعلمة بأنها حقًا لم تفعل شيئًا سوى أنها مزقت وقتها وفكرها بين أدوارها المزدوجة التي يبدو للرائي أنها متشابهة حد التطابق، لكنها في الحقيقة مختلفة حد التضاد، فإجابات التلميذات على ورق الاختبار تفضح هذا الفشل في القيام بدورها كمدرّسة فقط، أما التربية فلم يكن لها في اعتبارها نصيب، لكنها في المقابل ألقت بهذا العبء الكبير ـ التربية ـ على المدرسة فيما يخص طفليها، أوراق الاختبارات حملت إجابات لم تخطر لها على بال، فالدوحة عاصمة مصر، والنيل يجري في الخليج، وعمرُ آخر خليفة أموي، والمسلمون انهزموا في بدر هزيمة نكراء..!!

تساءلت بمرارة: أين ذهب تعبي طوال العام، كيف تكون معلومات تلميذاتي في يوم الحصاد بهذه الضحالة، ما الذي جنيته من حرق دمي وأعصابي طيلة تلك الحصص وطيلة تلك الأيام..؟! كيف وكيف..!؟ عادت إلى منزلها وقد كادت أدوات الاستفهام أن تفتك بخلايا مخها، حتى داهمها زوجها بشهادتي طفليها، كانت درجاتهما منخفضة كثيرًا، رغم نجاحهما، وانهالت كلمات زوجها على رأسها كالرصاص، وهو يعيّرها بفشلها الذريع كأم، وفشلها كزوجة بدليل أنه حتى في أيام إجازته ـ التي تتعارض بالطبع مع أوقات دوامها ـ كان يقضيها في بيت أهله، وفي المقهى، ومع الأصدقاء، فأضافت: وفاشلة كمعلمة وكمربية وكإنسانة، عشر سنوات لم ألتقط فيها أنفاسي إلا قليلاً، لكنني لم أنجح خلالها في «قلب» معلومات تلميذاتي التاريخية والجغرافية، كانت قبلي ضحلة وهشة، وظلت ـ بعد عشر سنوات ـ كذلك، وسأجتر ـ من بعد ـ سنوات أخرى ربما سأقضيها في نفس الضياع والتمزق بين أدواري المتشابهة المتضادة.

ما أصعب أن يمضي العمر، دون أن يثمر، ما أصعب أن نقتات من راحتنا وطاقتنا كل هذا القدر، ثم نكتشف أننا لم نفعل شيئًا، فالذي أعلمه أن الفاشلين هم الذين يقدمون أقل المجهودات ويؤثرون الراحة على العمل، أما أنا فقدمت من الجهد أكثره وأخلصه، وقضيت العمر في عمل متواصل اكتشفت الآن أنه كان هباء. وأسأل الله أن يلطف بي بقية العمر، الذي سأحاسب عليه وعلى ما أنجزته فيه. ■

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز:سلطان زيد العمري عضو هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية المعلمين بالمدينة المنورة .
يقدم لنا شيئًا من وجهات نظره فيما يلي:

## سلطان العمري :

# الخطان المتوازيان يلتقيان!

*** الرياضيات الحديثة، مادة بلا فائدة في الحياة اليومية، رحم الله أيام الحساب والهندسة.**

هذا يترحم على ما لا يعرف. لولا الرياضيات لما استطاع الإنسان الوصول إلى ما وصل إليه من تقدم وحضارة، مازلنا نجهل كثيرًا من التطبيقات الرياضية.

*** عندما يخونني الأصدقاء والأحباب أهيم بعالم الرياضيات وأجد عزائي هناك! (عالم رياضيات).**

كلٌّ يغني على ليلاه! ومن يغوص في أعماق الرياضيات يكتشف عوالم تستحق أن ينسى كل شيء من أجلها.

*** الرياضيات سهلة على من سهّلها الله عليه!**

وعسيرة على من عسّرها الله عليه.. اللهم لا سهل إلا ما جعلته سهلاً!!

*** تدريس الرياضيات باليدويات.. آخر صيحة!**

الرياضيات وُجدت أصلاً للتجريد.. والرياضيون لا ينظرون إلى الوراء كثيرًا!

*** العرب اخترعوا الصفر فكان علامة فارقة في مسيرة الحساب.**

هل تريد الإجابة إياها «ووقفوا عنده»؟ لا يا سيدي ما زالوا في ابتعاد عنه باتجاه «اللاما لا نهاية».

*** «الخطان المتوازيان يستحيل أن يلتقيا» (مسلّمة رياضية).**

يلتقيان بالواسطة! «مسلّمة محلية».



▮ لولا الرياضيات لما كانت هناك حضارة الآن!!

▮ الرياضيات تستحق أن ننسى كل شيء لأجلها .

▮ العرب يعشقون الصفر كثيرًا .

▮ بالعصا والفلقة . . تحفظ الرياضيات .

▮ بقليل من الحوار نتخلص من إرهاب الرياضيات .

▮ إذا صلحت النية صلح الخط المستقيم .

▮ الفرجار يلف ويدور لأنه مذكر . .!


سلطان العمري

## معلم الرياضيات يستحق مزيدًا من العلاوات .

## من يتوسل بالرياضيات . . يصل!!

## معلم الرياضيات يحترق دون أن يحس به أحد .

*** «المستقيمان العموديان على مستقيم ثالث متوازيان» (مسلّمة رياضية أخرى).**

أخوان على ابن عمهما.

*** الواحد عنصر محايد في عملية «الضرب».**

صحيح بالعصا وبالفلقة.. هكذا حُفظ جدول «الضرب».

*** الصفر عنصر محايد في عملية الجمع.**

كم رفع الصفر من صروح وكم هدم!

*** الصفر بلا قيمة.**

إن كان من أصحاب «الشمال».

*** التفاضل والتكامل «رياضيات عنيفة».**

... وإرهابية! ولكن بقليل من الحوار والهدوء تسير طائعة مع أو خلف الرياضي.

*** معلم الرياضيات يستحق مزيدًا من العلاوات والبدلات.**

صحيح! وثقوا بأن معلم الرياضيات سوف يحسن عدّها وجمعها وضربها وتقسيمها.. وصرفها.

*** «اعتمادًا على الوسائط المتعددة فإن آخر عشرة يحفظون جدول الضرب من بني البشر سوف يوضعون في متحف تاريخي».**

الرياضيات بعلمها وعلمائها أكبر من أن ينفوا في متحف تاريخي.. الرياضيون لا حدود لهم.

*** جدول الضرب.. كم أبكى من زهرات الحياة وفلذات الأكباد!**

الذي يبكيهم ليس جدول الضرب إنما الضرب نفسه، على العموم جدول الضرب قد يبكي كثيرًا ولكنه يضحك أخيرًا.

*** «الحقائق الرياضية لا تتوسل أحدًا» (د. محمد الرشيد).**

وقليل من يتوسلها. ولو توسلوها لوجدوا فيها الخير الكثير..!

*** جمود الرياضيات وكآبتها سببها..**

عقول لا تفقه..!

*** «معجزة القرآن العددية» (عنوان كتاب من تأليف صدقي البيك).**

الذي أؤمن به أن القرآن الكريم كتاب شريعة وهداية لعبادة الله على بصيرة.. كما أؤمن تمامًا بأنه كتاب معجز بلا حدود. والقرآن في غنى عن هذا..

*** هل هناك علاقة بين الرياضيات والحكم القضائي الإسلامي؟**

بالطبع..هل تتصور قاضيًا يفصل في مسائل المواريث بدون أساس رياضي؟

*** فريق كرة قدم ناقص (١٠ لاعبين) يغلب فريقًا مكتملاً (١١ لاعبًا) وعليه فإن ١٠ أكبر١١ .**

هذا منطق رياضي بدني، لا منطق رياضي بحتي.

*** قضية الشرق الأوسط مستحيلة الحل في ح (ح: مجموعة الأعداد الحقيقية).**

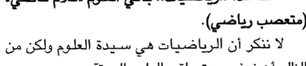
على كلٍّ نحمد الله أن هناك مساحة لحلها في ت (ت: الأعداد التخيلية).

*** «نفي النفي إثبات» (منطق رياضي).**

نعم. قد تنفي شخصًا من حياتك فتثبته الأيام والليالي!

*** «كل زاويتين متقابلتين بالرأس متطابقتان» (قاعدة رياضية).**

هذا إذا لم تتناطحا بالرأس وما في داخل الرأس.



*** ما عدا الرياضيات.. باقي العلوم «كلام فاضي» (متعصب رياضي).**

لا ننكر أن الرياضيات هي سيدة العلوم ولكن من الظلم أن نبخس حق باقي العلوم البحتة.

*** معلم الرياضيات.. شمعة تحترق!**

المشكلة أنه شمعة تحترق تحت الشمس.. فلا يشعر بها أحد.

*** معلم الرياضيات يراوح بين «بما أن - فإن».**

بما أن هذه العبارة مغلوطة، فإنني لست معنيًا بها.

*** أين الرياضيات في السيارة؟ في المبنى؟ في الراديو والتلفزيون؟ في الشارع؟ في المسجد؟... إلخ**

هل تقصد تدريس الرياضيات في هذه الأماكن، أم دخولها كمبادئ علمية في تركيب هذه الأشياء؟ إن كانت الأخيرة، فالرياضيات فوق كل أرض وتحت كل سماء!




***... أخطر اختراع بشري بعد القنبلة الذرية.**

«الآلة الحاسبة»!

*** «بين الحاسب الآلي والرياضيات علاقة حميمة في الأصول وحذرة في التطبيق».**

وفّر حاسبًا آليًا لكل رياضي ثم احكم على العلاقة في التطبيق.

*** الورقة والقلم عدة الرياضي المحترف.**

والشاعر المحترف والكاتب المحترف والسياسي المحترف... هل تعتقد أن الورقة والقلم من مخلفات الماضي؟!

*** الرياضيات علم لا لغة له.**

بل إن لها لغة عالمية مشتركة. تعددت اللغات والرياضيات واحدة.

*** الخط المستقيم أقصر مسافة بين نقطتين.**

رغم أن أينشتاين له فلسفة في الموضوع، لكن إذا «صلحت النية» فإن الخط المستقيم أقصر مسافة بين نقطتين.

*** إعداد معلم الرياضيات عندنا نظري أكثر منه عملي.**

لا تزال هناك فجوة بين التعليم العالي والتعليم العام. مناهج الكليات لا تواكب عجلة تطور مناهج التعليم العام!!

*** كراهية المجتمع للرياضيات سببها معلم غير ناضج.**

ومجتمع غير ناضج.. أيضًا!

*** لكي يحب الطالب الرياضيات لا بد أن..**

أن نصنع معلمًا مبدعًا.. ومنهجًا رائعًا.. ووسائط مساعدة.

*** الفتاة تبدع في الرياضيات أكثر.**

نظرية لا أساس لها من الصحة. ولكن لا يمنع أن نقول إن الفتاة أكثر اهتمامًا وتفوقًا من الرجل في تخصصات كثيرة.

*** الفرجار يلف ويدور، أما المسطرة فتمشي مستقيمة.**

لأن الفرجار مذكر، والمسطرة أنثى! ■

**أحياناً المشاعر الكبيرة لا تحتاج إلا إلى عبارات صغيرة، كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.**
**هذه هي لغة السر في سر اللغة!**
**«ثرثرة» ..لا يقصد بها دوماً كثرة الكلام، بل قد تعني الكلام الذي يُلقى على عواهنه.. بكل بساطة.**
**هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضًا على عواهنه.. بكل رحابة صدر.**



# الكُوية الأيضية!

أميمة منير جادو . رفحاء

الهمُّ التربوي..
الهم التعليمي..
لماذا يشغلني هذا الهمُّ دائمًا..

ومن الهموم ما يضحك أحيانًا.. يضحك حد اللذة.. ومن اللذة ما يوجع ويبكي.. بل ويدمي..

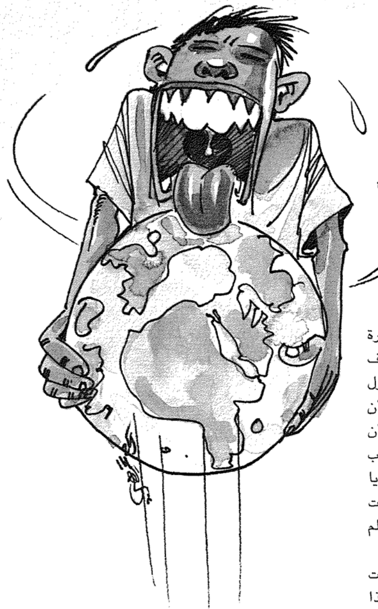
كثيرة هي المواقف التي تبكينا حد الضحك، أو تضحكنا حد الدموع، العاقل فينا من يستطيع الوقوف على حقيقة الموقف.

لست أذكر دائمًا كم مرة ضحكت وبكيت في آن، لكنها حدثت، ولست أذكرها جميعًا، ولكن لست أدري لماذا هذا الموقف يتحدى النسيان.

لا أسوقه «نكتة» أو للتفكه والسخرية، معاذ الله، لكنني لا أملك حين أذكره إلا أن أفعل فعلين في آن..

لن أقول ما الذي أفعل، ولكنني سأحكي لكم الموقف من مخزون الحكايات، لعله يحدث لكم ما حدث لي:

«ذات يوم من أيام العز والعذاب التي نلت شرفها بمرافقة مسؤول كبير بالوزارة، لا. ليس مسؤولاً كبيرًا فحسب، بل لعله من أكبر الرؤوس فيها، لم أقل أكبرها على الإطلاق، فالكلمة مسؤولية وقد توقعنا في حرج مع بعض المسؤولين، ولعلها توقعني في حرج أكثر مع الصغار، فما بالنا بالكبار؟! عفوًا للمداخلة. كنت قد شرفت باختياري أو انتسابي «لا تهم المناصب» كعضو لجنة متابعة عليا بالوزارة، وأعني طبعًا وزارة التربية والتعليم، ومن غيرها؟! رافقت



المسؤول باعتبار العضوية والأقدمية، وكانت إحدى دورات المتابعة الميدانية في إحدى المدارس.

بالطبع لا يفوتني أن أتذكر كيف استقبلتنا الإدارة التعليمية والمديرية بكاملها في مهرجان عظيم، وكيف كان علية القوم في شرف استقبالنا «أنا والمسؤول والوفد معنا»، وكيف كانت المدرسة نظيفة لدرجة أن الماء الذي غسل الأرضيات لم يجف بعد، ولدرجة أن دهانات الحائط لم تجف بعد، وألوان عبارات الترحيب ناصعة على اللافتات وبعض الجدران: يا مرحبا، يا مرحبا. شرفتنا شرفتنا، وعبارات أخرى وشعارات كلها تؤكد أن مدرستنا نظيفة، وتعلم الأخلاق والعلم والدين و... و...!

أحواض الزرع بالفناء زاهية خضراء، والشتلات ناضجة نامية، قلت في نفسي: متى زرعوا كل هذا الزرع؟ كنت في زيارة لنفس المدرسة منذ أسبوعين، وكتبت في تقريري السري أن المدرسة تعاني إهمالاً شديدًا سواء بالفناء أو المبنى والجدران، ودورات المياه، ناهيك من المقاعد الخشبية المتهالكة من أيام قوم سيدنا «نسيان»، تكدس الفصول، البعض لم يجد مقاعد فجلس على الأرض.

هالتني في الحقيقة الحلة التي ترتديها المدرسة وأناقة زيها الجديد، حتى شككت في نفسي وليس في الأمر، استأذنت منهم، واختلست لنفسي بعض الدقائق خفية وبسرعة وأنا أتساءل: هل هذه هي هي مدرسة عمر بن الخطاب الإعدادية؟ كنت قد وصلت إلى باب المدرسة، رفعت رأسي وعدت أقرأ اللافتة المعلقة عليها، كانت اللافتة ناصعة البياض فوق السواد، فبرزت الحروف البيضاء تتحداني في ثقة وتؤكد لي سوء ظني: نعم.. هأنذا مدرسة عمر بن الخطاب الإعدادية! «بشحمها ولحمها»!

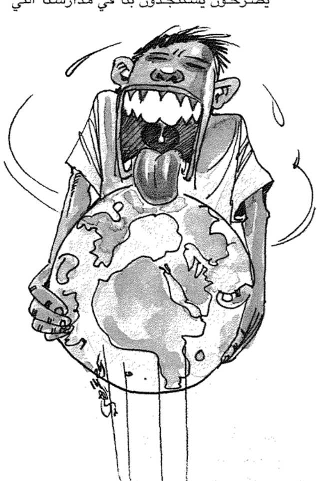
يا إلهي ماذا حدث في غضون أسبوعين؟

قلت في نفسي: سبحان مغير الأحوال، الدنيا ما زالت بخير، وصلت إلى مكاني جوار المسؤول أرقبه من بعيد وأتأمل ابتسامته الباردة المستفزة وهو يقول: ما شاء الله، ما شاء الله، وحوله التف بعض رجالات التعليم الموقرين. قلت في نفسي وأنا أحسن الظن طبعًا بما يجري: لله درك يا وطن! كلما كتبنا تقريرًا سريًا ورفعناه للوزارة عن... وعن... وعن... وفي الحقيقة لا تألو الوزارة جهدًا - مشكورة - صمم المسؤول - بعد إنذار بالطبع - أن يذهب لذات المدرسة بنفسه ويستطلع الخبر، جزاه الله كل خير، رحماك يا زمان عمر بن الخطاب! رمموا المدرسة كلها «المباني والمقاعد»، ما علينا من هذا كله، بالطبع مررنا بالممرات النظيفة والفصول المغسولة ولوحات النشاط المعلقة على الحوائط فضلاً عن الزينات والأعلام والبالونات، وكأننا في

كرنفال أو عرس، قلت في نفسي: هذه هي بهجة التعليم حقًا، هذه المناظر تسر النفوس وتشرح الصدور لتلقي الدرس وتبهج الخاطر، ما أروع مدارسنا!

هذا عن الجانب البيئي في المدرسة والجمالي، فماذا عن الجانب التعليمي؟ لابد أنه في ظل هذا المناخ سيكون لا قبل ولا بعد.

رافقنا المسؤول بابتسامته السمجة وصوته الذي يشبه نقيق الضفادع بتميز نبراته الضفدعية، ودخل إلى أحد الفصول لمتابعة العملية التعليمية بنفسه، وكانت تقف مدرسة الفصل الوقور، تخفي الخوف والرعب خلف ابتسامتها الشاحبة المخطوفة، خيل إليّ أني أسمع قلبها يدق كطبل إفريقي، كانت «الكرة الأرضية» قابعة فوق الطاولة وخريطة العالم العربي مصلوبة على «التختة» المواجهة للطلاب تنزف دمًا وتئن جراحًا، خيل إلي وأنا أنظر إلى الخريطة أني أسمع أصوات إخواننا في فلسطين والعراق يصرخون يستنجدون بنا في مدارسنا التي لم تزل قائمة.



أمسك المسؤول الكبير هذا النموذج التعليمي بين يديه الكريمتين وبابتسامة خالية من المشاعر الحانية سأل تلميذًا: قل يا حبيبي، ما اسم هذه؟ أجاب الطالب الصغير بثقة: اسمها «الكوية الأيضية» يا أستاذ!

ابتسم المسؤول، وانتقل إلى طالب آخر في الصف المجاور، وسأله نفس السؤال: ما اسم هذه يا بني؟ أجاب الطالب الآخر الإجابة نفسها: «الكوية الأيضية» يا أستاذ! هز الرجل رأسه، وقد تلونت ملامحه بدهشة ما، وتمشى بين صفوف التلاميذ ووقعت عيناه الذكيتان على تلميذ نابه شاطر وسأله: قل أنت يا حبيبي، يبدو أنك شاطر، ما رأيك فيما قاله زملاؤك؟ ما اسم هذه؟ وراح يديرها حول محورها بهدوء فيستدير العالم كله أمام التلاميذ!

اندهش الولد النابه من تكرار سؤال المسؤول، ولكن ثقة التلميذ بإجابة زميلين وثقته بنفسه جعلته يقول بثقة: «الكوية الأيضية» يا أستاذ، تراجع المسؤول خطوات إلى الوراء جعلته في مقدمة الصفوف مرة أخرى وسأل بلهجة جماعية: ما اسم هذه يا حبايبي الحلوين؟ قالوا في صوت واحد جهوري كالحداء الشعبي للجيش الوطني: «الكوية الأيضية» يا أستاذ! هزني صوتهم جميعًا وحماسهم، وتذكرت أطفال الحجارة، نظرت إلى الأستاذة التي اتسع فمها عن آخره وهدأت ملامحها وبان عليها الفرح الساذج بتلاميذها.

نظر المسؤول الكبير نحوها وبابتسامة غامضة سألها: ماذا تدرسين لهم يا أبلة؟ ازدادت ابتسامتها العبيطة اتساعًا وهي ترد بثقة مماثلة لثقة تلاميذها: طبعًا أُديس لهم «تاييخ وجغيافيا» سيادتك..

هكذا نطقتها بالياء وليس بالراء!

وظل فمها مفتوحًا بابتسامة بلهاء.

---

ملحوظة:

*الأيض أو العمليات الأيضية هي إحدى العمليات الحيوية البيولوجية التي تعرف باسم التمثيل الغذائي للكائن الحي، ويدرسه الطلاب في مادة العلوم. وشتان ما بين «الكرة الأرضية» و «الكوية الأيضية».

«مع خالص اعتذاري لأساتذة التاريخ والجغرافيا والمسؤول الكبير عن التعليم بإحدى دول الوطن العربي».

### ندوة علمية تقيمها وزارة التربية والتعليم
### من ٢٦ - ٢٨ شعبان ١٤٢٥هـ

# الطفولة المبكرة.. خصائصها واحتياجاتها




تعتزم اللجنة الوطنية السعودية للطفولة المبكرة عقد ندوة علمية حول (الطفولة المبكرة.. خصائصها واحتياجاتها) خلال المدة من ٢٦ - ٢٨ شعبان ١٤٢٥هـ الموافق ١٠ - ١٢ أكتوبر ٢٠٠٤م، بمركز الملك فهد الثقافي بالرياض تحت رعاية صاحب السمو الملكي الأمير عبدالله بن عبدالعزيز، ولي العهد، نائب رئيس مجلس الوزراء، رئس الحرس الوطني. وتهدف الندوة إلى:

* تعزيز الوعي بخصائص واحتياجات مرحلة الطفولة المبكرة.
* التعرف على واقع الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، وما يقدم لها من أوجه الرعاية والتربية.
* تفعيل الأنظمة التي تتصل بحقوق الطفل ورعايته.
* إبراز دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، والمجتمع، ورياض الأطفال، والمدرسة، ووسائل الإعلام).
* الإفادة من تجارب الدول الأخرى في مجالات الطفولة المبكرة.
* استشراف رؤية مستقبلية لتعزيز وتطوير مجالات رعاية الطفولة.

وسوف تشمل محاورها على الموضوعات التالية:

**المحور الأول: خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة:**

* الخصائص الحركية.
* الخصائص المعرفية.
* الخصائص الاجتماعية.
* الخصائص الانفعالية والوجدانية.
* الخصائص الفسيولوجية.

**المحور الثاني: السياسات والخطط في مجال الطفولة المبكرة:**

* حقوق الطفل في الإسلام.
* حقوق الطفل بين الأنظمة والواقع.
* خطط التنمية وعلاقتها بالطفولة.
* أنظمة حماية الطفل من الإساءة والإهمال.

**المحور الثالث: الدراسات والبحوث في مجال الطفولة المبكرة:**

* المنهجية العلمية لدراسات الطفولة.
* التمويل الحكومي وغير الحكومي لدراسات الطفولة.
* دور القطاع الخاص.
* مناهج رياض الأطفال.

**المحور الرابع: البرامج والمشاريع للطفولة المبكرة:**

* تجارب محلية وإقليمية وعالمية.
* برامج إعداد وتدريب العاملين في مجال الطفولة.
* برامج ذوي الاحتياجات الخاصة.
* برامج التدخل المبكر.

**المحور الخامس: مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأدوار والتحديات):**

* المسجد.
* الأسرة.
* المدرسة.
* الإعلام.
* الأندية الثقافية والرياضية.
* المكتبات العامة (مراكز مصادر المعلومات).

وسيصاحب هذه الندوة بعض الأنشطة والفعاليات مثل:

* معرض الطفولة.
* ورش عمل لعرض تجارب عربية وعالمية.

وسيشارك في فعالياتها خبراء من داخل المملكة وخارجها، من المعنيين بمجالات الطفولة المبكرة.




ولمزيد من المعلومات يمكن التواصل على العنوان التالي:

**وزارة التربية والتعليم**
**الأمانة العامة للجنة الوطنية السعودية للطفولة**
**الرياض: ١١١٤٨ ـ المملكة العربية السعودية**
**هاتف اللجنة: ٠٠٩٦٦/١/٤٠٢١٦٠٦**
**فاكس اللجنة: ٠٠٩٦٦/١/٤٠٣٨٩٣٤**
**البريد الإلكتروني**
e-mail: sncc@moe.gov.sa
**الموقع على الشبكة العالمية**
www.moe.gov.sa/sncc



زياد الدريس
ziadd101@almarefah.com

# «جمهورية القرار»!

إذا كان هناك ما يسمى بجمهورية أفلاطون وجمهورية الخوف، فإني سأزعم وجود جمهورية أخرى هي: جمهورية «القرار».

هذه الجمهورية مليئة بالجنود الذين يُعدّون القرار، والضباط الذين يؤشرون القرار، ثم الزعيم الذي يوقع القرار، فالشعب الذين يقرؤون القرار.

ألم تر أنها جمهورية متكاملة العناصر، لا ينقصها سوى شيء واحد فقط: هم العمال الذين ينفذون القرار!

«جمهورية القرار» مليئة بكل شيء.. سوى التنفيذ!

* * *

كنت في الصغر أسمعهم إذا أرادوا مدح أحد قالوا إنه: «رجل.. صاحب قرار».

الآن كبرت.. وأدركت أن ليس مهمًا أن تكون قادرًا على اتخاذ القرار.. بل أن تكون قادرًا على تنفيذ القرار. يخطئ من يظن أن عبارة: «إنفاذه والتمشي بموجبه»، هي المفتاح السحري لكل قرار. بل بدأت أقتنع بأن هذه العبارة التي تستخدم بوصفها «قفلة» لكل قرار، هي بالفعل «القفل» الذي تغلق به حافظة القرارات «المجمدة»!

ملايين الناس يتخذون قرارات كل يوم.. لكن قلة من الناس من تنفِّذ قراراتها.

فالقرار ليس أمرًا من السهولة بحيث ينتهي بمجرد التوقيع عليه، بل هو فعليًا يبدأ بعد التوقيع عليه.

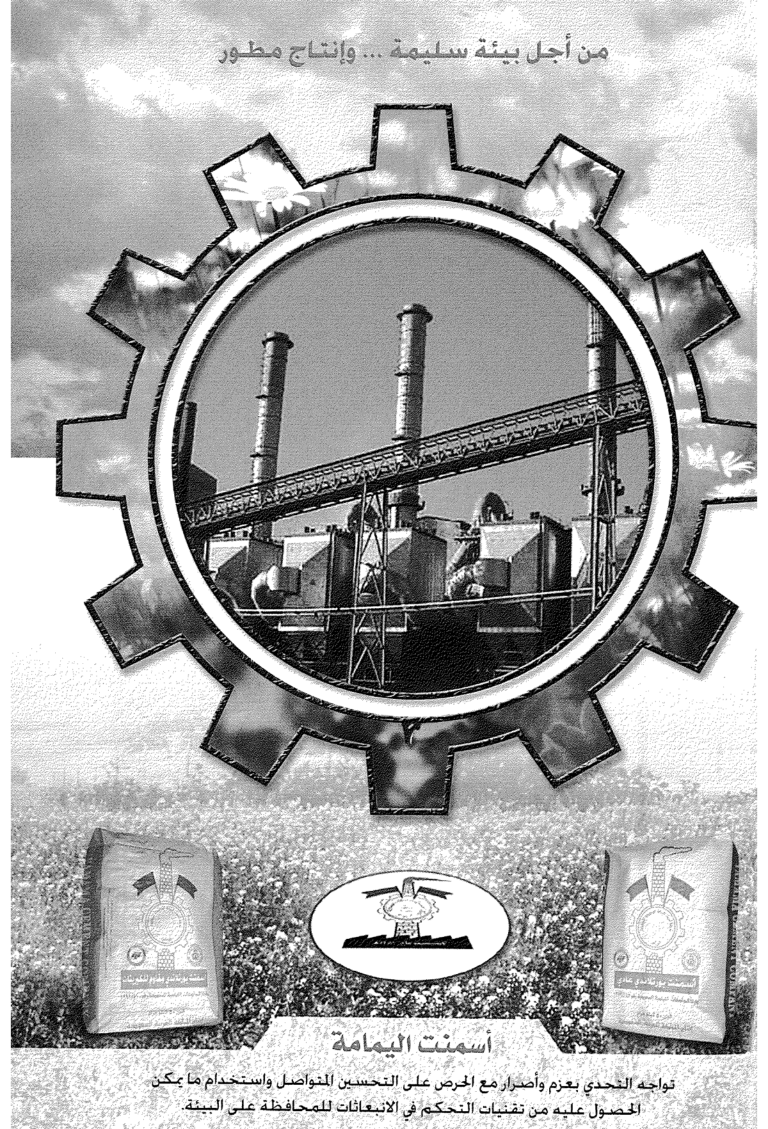
إنه يمر بعدة مراحل أبرزها: صنع القرار، ثم اتخاذ القرار، ثم دعم القرار، ثم حماية القرار من قرار مناقض له. (والأخير هو ما يمكن أن يسمى: الشِّرك الإداري الخفي!).

لو استنصحني صاحب القرار في المؤسسات الحكومية - بالذات الحكومية - لنصحته بأن ينشئ «إدارة ترشيد القرار»، وتتكون هذه الإدارة من: قسم لصنع القرارات، وقسم لاتخاذ القرارات، وقسم لدعم القرارات، وقسم لحماية القرارات، والقسم الأهم هو: قسم فحص تنفيذ القرارات.

* * *

من يجرؤ أن يتخذ «القرار» بإنشاء: «إدارة ترشيد القرار»؟!




من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور
أسمنت اليمامة
تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن الحصول عليه من تقنيات التحكم في الانبعاثات للمحافظة على البيئة.

دائماً طازجة...
على مدار الساعة

